

# Az edzők pedagógiai nézetei a magyarországi labdarúgó akadémiákon

Doktori értekezés

**Varga Dániel**

Testnevelési Egyetem  
Sporttudományok Doktori Iskola



Témavezető:  
Konzulens:

Dr. Gombocz János professor emeritus, CSc  
Földesiné Dr. Szabó Gyöngyi professor emerita, DSc

Hivatalos bírálók:

Dr. Falus Iván professor emeritus, DSc  
Dr. Tóth László egyetemi docens, PhD

Szigorlati bizottság elnöke:  
Szigorlati bizottság tagjai:

†Dr. Takács Ferenc professor emeritus, CSc  
Dr. Vámos Ágnes egyetemi tanár, DSc  
Dr. Gál Andrea egyetemi docens, PhD

Budapest  
2018

## **Tartalomjegyzék**

Ábrák jegyzéke .....	3
Táblázatok jegyzéke .....	4
1. Bevezetés .....	6
1.1. A témaválasztás indoklása .....	7
1.2. A disszertációban használt fogalmak .....	8
1.3. Szakirodalmi áttekintés, a kutatás elméleti keretei .....	12
1.4. Az empirikus kutatás színhelye: labdarúgó akadémiák .....	24
1.4.1. Labdarúgó akadémiái rendszerek nemzetközi összehasonlításban .....	24
1.4.2. Labdarúgó akadémiái rendszerek hazai összehasonlításban .....	29
2. Célkitűzések .....	36
2.1. Kérdésfeltevések .....	36
2.2. Kutatási kérdések .....	36
2.3. Hipotézisek.....	37
3. Módszerek .....	39
3.1. A vizsgált sokaság jellemzői.....	39
3.2. Adatgyűjtési módszerek .....	45
3.2.1. Dokumentumelemzés.....	45
3.2.2. Kérdőíves ankét .....	46
3.2.3. Strukturált interjú.....	48
3.3. Az adatfeldolgozás módszerei.....	49
4. Eredmények .....	51
4.1. A neveléssel kapcsolatos nézetek.....	51
4.1.1. A nevelés értelmezése.....	51
4.1.2. Nevelő hatások.....	53
4.1.3. A nevelés helye a labdarúgásban .....	57
4.1.4. Nevelési értékek.....	60
4.1.5. A neveléssel kapcsolatos meggyőződések.....	62
4.2. Gyermekfelfogás .....	68
4.2.1. Az edző-sportoló kapcsolat relevanciája .....	70
4.2.2. A labdarúgó edzők és utánpótláskorú játékosaik kapcsolatának minősége.....	72
4.2.3. Edzői vélemények a játékosok kívánatos és nem kívánatos tulajdonságairól .	76

4.3. Labdarúgó edzők a differenciálásról .....	80
4.3.1. Differenciálás az iskolában és a sportban .....	80
4.3.2. Az edzők véleménye a differenciálás fontos tényezőiről .....	83
4.3.3. Az edzők differenciálásának gyakorlati szempontjai .....	86
4.3.4. A differenciálás szerepe a játékosok fejlődésében .....	91
4.3.5. Vélemények a játékosok egyéni jellemzőinek megismeréséről.....	93
5. Megbeszélés .....	96
6. Következtetések, ajánlások.....	99
6.1. A hipotézisek ellenőrzése.....	99
6.2. Összegzés, ajánlások .....	103
7. Összefoglalás .....	106
8. Summary.....	108
9. Irodalomjegyzék .....	110
Saját publikációk jegyzéke .....	120
Köszönetnyilvánítás .....	121
Mellékletek .....	123
1. sz. melléklet – Kérdőív .....	123
2. sz. melléklet – Az interjú vezérfonala.....	135
3. sz. melléklet – Részletek az auditokból .....	136
4. sz. melléklet – Az összetettebb matematikai statisztikai számítások.....	140

## **Ábrák jegyzéke**

1. sz. ábra: A férfi labdarúgó utánpótlás-nevelés rendszere Franciaországban.....	28
2. sz. ábra: A nevelő hatások eszközeinek tömörítése sokdimenziós skálázással .....	55
3. sz. ábra: A nevelő hatások eszközeiről alkotott vélemények klaszteranalízise .....	56
4. sz. ábra: Az edzők neveléssel kapcsolatos meggyőződéseinek klaszteranalízise .....	67

## Táblázatok jegyzéke

1. sz. táblázat: A vizsgált sokaság megoszlása akadémiánként (N=196).....	39
2. sz. táblázat: A vizsgálatban részt vevő edzők életkori megoszlása (N=196).....	40
3. sz. táblázat: A vizsgálatban részt vevő edzők megoszlása egykori játékos pályafutásuk alapján (N=196) .....	41
4. sz. táblázat: A vizsgálatban részt vevő edzők megoszlása iskolarendszerű oktatásban szerzett szakmai végzettségük alapján (N=196).....	42
5. sz. táblázat: A vizsgálatban részt vevő edzők megoszlása az iskolai rendszeren kívüli edzői végzettségük alapján (N=196) .....	43
6. sz. táblázat: A vizsgálatban részt vevő edzők megoszlása a korábbi edzői tapasztalatuk alapján (N=196).....	43
7. sz. táblázat: A vizsgálatban részt vevő edzők megoszlása a korábbi edzői tapasztalatuk alapján, korosztályos bontásban (N=196) .....	44
8. sz. táblázat: A kérdőíves adatfelvétel időpontjai .....	48
9. sz. táblázat: A nevelés értelmezése (N=196).....	51
10. sz. táblázat: A labdarúgó edzők véleménye a nevelő hatások szerepéről (N=196)..	53
11. sz. táblázat: Az edzők véleménye saját nevelő tevékenységükről (N=195).....	58
12. sz. táblázat: Az edzők vallomása a nevelő munkájuk során preferált tevékenységekről (N=195) .....	58
13. sz. táblázat: Az edzők pedagógiai munkájában fontos szerepet játszó tényezők (N=196) .....	59
14. sz. táblázat: Az edzők véleménye a nevelési értékek fontosságáról (N=196).....	60
15. sz. táblázat: Az edzők neveléssel kapcsolatos meggyőződései (N=196) .....	62
16. sz. táblázat: A magyarországi labdarúgó akadémiák edzőinek véleménye kedveltségük okairól (N=195).....	71
17. sz. táblázat: A magyarországi labdarúgó akadémiák edzőinek véleménye a játékosokkal kialakult rossz viszony okairól .....	73
18. sz. táblázat: A magyarországi labdarúgó akadémiák edzőinek véleménye a játékosokkal kialakult rossz viszony okairól az életkor háttérváltozó alapján .....	74
19. sz. táblázat: A magyarországi labdarúgó akadémiák edzőinek véleménye a játékosokkal kialakult rossz viszony okairól a tapasztalati évek száma háttérváltozó alapján.....	75
20. sz. táblázat: A magyarországi labdarúgó akadémiák edzőinek véleménye játékosaik kedvelt tulajdonságairól (N=191).....	77
21. sz. táblázat: A magyarországi labdarúgó akadémiák edzőinek véleménye játékosaik kedvelt tulajdonságairól az életkor háttérváltozó alapján.....	78
22. sz. táblázat: Az edzők véleménye játékosaik kedvezőtlen tulajdonságairól (N=191) .....	78
23. sz. táblázat: A differenciálásnál figyelembe vett tényezők fontossági sorrendje az edzők szerint (N=195) .....	83

24. sz. táblázat: Az edzők véleménye a differenciálásnál figyelembe vett tényezőkről az edzői tapasztalat szerint .....	84
25. sz. táblázat: Az edzők véleménye a differenciálásnál figyelembe vett tényezőkről a külföldi tapasztalat hossza szerint .....	85
26. sz. táblázat: A gyakorlati differenciálás során figyelembe vett edzői szempontok (N=195) .....	86
27. sz. táblázat: A differenciálásnál figyelembe vett tényezők az edzői gyakorlatban életkor szerint (N=195).....	88
28. sz. táblázat: A differenciálásnál figyelembe vett tényezők az edzői gyakorlatban a szakmában eltöltött évek hossza szerint (N=195) .....	90
29. sz. táblázat: A differenciálásnál figyelembe vett tényezők az edzői gyakorlatban a külföldi tapasztalat hossza szerint (N=195) .....	91
30. sz. táblázat: Az edzők véleménye a differenciálásnak a játékosok fejlődésére gyakorolt hatásáról (N=195).....	91
31. sz. táblázat: A játékosok egyéni jellemzőinek megismerésére alkalmazott módszerek fontossági sorrendje az edzők szerint (N=195) .....	93
32. sz. táblázat: Vélemények a játékosok egyéni jellemzőinek megismerésére alkalmazott módszerekről életkor szerint (N=195) .....	95

## 1. Bevezetés

A nevelés történeti és fejlődési folyamatában – bár célja, eszközrendszere, lehetőségei meglehetősen szerteágazóak voltak – a különböző korok pedagógiai irányzatainak nevelésfelfogásai több elméleti hasonlóságot is mutatnak, melyek lényege, hogy e tevékenység minden esetben valakinek vagy valaminek a hatására jön létre és valamiféle fejlesztési folyamatot generál. Fináczy Ernő, a 20. század kiemelkedő magyar neveléstudósa a következőképpen határozza meg a nevelés fogalmát: *„a nevelés nagykorúaknak kiskorúakra való egyetemes és tervszerű ráhatása avégből, hogy a fiatal nemzedék majdan egyéni és nemzeti feladatainak, egy erkölcsi cél mértéke szerint, tudatossággal és szabadsággal megfelelhessen”* (Fináczy, 1937, 31.). Összehasonlítva ezt a definíciót egy ma használatos nevelésértelmezéssel, megállapítható, hogy több mint fél évszázad elteltével, alapvető tartalmi jegyeiben szinte teljes egészében megfeleltethetők egymásnak a fogalmak. Ezt igazolja Zrinszky László alábbi meghatározása is, amelynek értelmében *„a nevelés az a tevékenység, mellyel valaki(k) (alap esetben: a felnőttek) úgy kívánnak hatni másokra (alap esetben: a felnővekvőkre), hogy azok optimálisan fejlődjenek, megerősödjenek abban, amit nevelőik kívánatosnak tartanak, és maradandóan változzanak meg mindabban, ami nevelőik szerint nem kívánatos”* (Zrinszky, 2006, 14.).

Jelentős számú szakirodalom nevelésértelmezését összegezve azt mondhatjuk, hogy a nevelés olyan összetett személyiség- és képességfejlesztésre irányuló tervszerű, tudatos, értéket teremtő folyamat, amely hatással van mind a közösség, mind az egyén életére. Ezzel az általános összefoglalással nem célozom kizárni azt a néhány elméletet – többek között Fináczyét és Zrinszkyét sem – amelyek meghatározó alkotóeleme, hogy a nevelő kizárólag felnőtt, a nevelt pedig csak gyermek lehet. Az utóbbi felfogással nem is értenék feltétlenül egyet. Amikor azonban még köznapi megközelítéssel is feltesszük magunknak a kérdést, hogy kinek van szüksége igazán értékek, normák, magatartásszabályok megismerésére, illetve azok átadására, válaszunk magától értetődik: a gyermekeknek, fiataloknak. Mindez igaz abban a sajátos értékteremtési, értékközvetítési „térben” is, mint a sport. Tudományosan igazolt megállapítás ugyanis, hogy a sport valamennyi formája a személyiség fejlesztésének fontos eszköze. Következhetne a megállapításból, hogy a sporttevékenységet irányító személy, az edző

e fejlesztésnek tervezője, gondozója. Azonban a közvéleményben nem általánosan elfogadott tétel az, hogy az edzők alapvető célja, a teljesítmény növelése mellett valódi, tudatosan szervezett és értékes nevelői munkát folytatni, tevékenységük elválaszthatatlan részeként. Az iskolákban dolgozó pedagógusok esetében természetes, hogy munkájuk társadalmi megítélése a pedagógiai célok mentén történik, azonban miután a sportbeli tevékenység elsődleges céljának általában a teljesítmény állandó fokozását, a teljesítőképesség növelését tekintik, a pedagógiai célokkal nehezebb összefüggést találni az edzők esetében. Amennyiben elfogadjuk, hogy a sporttevékenység a személyiség fejlesztésének egyik hatékony eszköze, tehát pedagógiai folyamat, úgy – meggyőződésünk szerint – rögzíthetjük, hogy az edző pedagógiai mivoltának értelmezése is lehetséges (Varga, 2017a). Ennek megfelelően az edző munkáját nem kizárólagosan a sportbeli célok, hanem tágabb értelemben: a nevelés összetett célrendszere mentén is szükséges értelmezni.

### **1.1. A témaválasztás indoklása**

Az edzői hivatás, hasonlóan a tanári pályához, a tevékenységben, a nevelő és nevelt közötti kapcsolatban realizálódik. Abban a közös tevékenységben, melynek tartalma, formája, módszerei különbözők ugyan az iskolában és a sportpályákon, de – gyermekek és fiatalok esetében – közös, általános érvényű célok is jellemzik őket. Fontos kiemelni, hogy célrendszerét tekintve a sporton belül is különbséget kell tennünk az utánpótláskorú és a felnőtt, hivatásos sportolókkal foglalkozó edzők között. Ezt Gombocz is megjegyzi, aki szerint *„az edzőség sokarcú mesterség. S valóban más és más arculatot mutat az utánpótlás nevelésében dolgozó szakember és a versenysport élvonalában működő edző”* (Gombocz, 2008, 92.). Gyermek-serdülő, valamint ifjúkorú sportolók és edzőik viszonyának tanulmányozásakor felmerülnek pedagógiai szempontok, de a téma jelentőségéhez képest nem eléggé hangsúlyosan, noha az utánpótláskorú sportolók életében a környezetükben lévő tekintélyszemélyek között kiemelt szerepet játszanak edzőik. Attitűdjeik és viselkedésük meghatározhatja nemcsak tanítványaik tehetségének kibontakozását, hanem személyiségfejlődésüket is. Dolgozatom témájának jelentősége éppen ebben rejlik, hiszen a gyermek- és fiatalok vitathatatlanul az élethez szükséges kompetenciák megalapozásának időszaka (Demeter, 2006). Ezért amikor – nemcsak a sportban, hanem az élet más területein is – nevelésről



és gyermekekről beszélünk, olyan lehetőségről és felelősségről teszünk említést, amely alapjaiban meghatározza a lelkiileg és testileg egészséges nemzedékek életútját. Kutatásom relevanciája a fenti gondolatmenetből tehát az edző nevelésben betöltött értékközvetítő szerepéből eredeztethető. Célom a pedagógiai valóság bemutatása, jelesül a labdarúgó edzők cselekedetei mögött meghúzódó implicit pedagógiai nézeteik megismertetése empirikus vizsgálatom alapján.

## **1.2. A disszertációban használt fogalmak**

Az értekezésemben használt szakszavak jelentős részének többféle meghatározása ismeretes. Az alapvető fogalmakkal részletesen foglalkozom az adott téma feldolgozása kapcsán. Az alábbiakban azoknak a szakkifejezéseknek a definícióit adom meg, amelyek ugyancsak előfordulnak dolgozatomban, és szükségesnek tartom elhatárolni őket a hasonló kifejezésektől. A továbbiakban ezeket a terminusokat a megjelölt fogalom meghatározás értelmében használom.

### **Attitűd**

*„Az attitűdök pozitív és negatív viszonyulások, azaz tárgyak, személyek, helyzetek, illetve a világ bármely azonosítható mozzanata iránt mutatott vonzalmak vagy tőlük való idegenkedések, beleértve az elvont gondolatokat és társadalmi megnyilvánulásokat is.” (Atkinson et al, 2005, 699.)*

### **Differenciálás**

*„A gyerekek, ifjak egyéni sajátosságaira tekintettel lévő fejlődés, fejlesztés lehetőségeinek és feltételeinek biztosítása az oktatás által” (M. Nádaszi Mária, 1997a, 287.).*

### **Edzés**

*„Az edzés a teljesítménynyújtás tudományosan irányított folyamata, amelynek során tervszerűen alakítjuk a sportoló teljesítőképeségét (az egyén fizikai, pszichikai energiáját) és teljesítőkézségét (az energiák mozgósítási készsége), hogy ezzel a sportágában, versenyszámában eredményt érjen el” (Nádori, 1991, 17.).*

*„Az edzés, a sportoló magasabb (sport)teljesítmény célok eléréséért folytatott tevékenységének szervezett, a célok által meghatározott testgyakorlatokból, elméleti képzésből és környezeti hatásokból álló tevékenysége” (Dubecz, 2009, 15.).*

### **Elméleti tudás**

*„Az elméleti tudásra, amelyet elméleti fejtegetések, empirikus kutatási eredmények alkotnak, a pedagógusok tankönyvekből, szakirodalomból, előadásokból tesznek szert” (Falus, 2003, 91.).*

### **Érték**

*„Egyének vagy csoportok által vallott eszmék arról, hogy mi a kívánatos, a megfelelő, a jó és a rossz. Olyan szimbolikusan értelmezhető javak, amely valamely speciális közösség és annak tagjai számára értékkel és jelentőséggel rendelkeznek, tehát a nyílt vagy rejtett közmegegyezés alapján a közösség minden tagja számára érvényesek. Az érték tehát „ideálként” „reprezentálódik” a közösség tagjainak „fejében”, vagyis konkrét formában, a normák, szabályok felett elhelyezkedve társadalmi és cselekvési relevanciával rendelkezik” (Friedrich, 2000, 500.).*

### **Értékelő rendszer**

*„Egy olyan átfogó kategória, amely magában foglalja a gyakorlati szakember elméleteit, értékeit, tudását, amelyeket felhasznál tapasztalatainak értékeléséhez” (Falus, 2001b, 23.).*

### **Gyakorlati tudás**

*„Azt a tudást nevezik gyakorlati tudásnak, amelyik a gyakorlatot irányítja, abban közvetlenül érvényesül” (Falus, 2003, 92.).*

### **Gyermekfelfogás**

*„Ez a kategória azoknak a gyermekekre vonatkozó elméleteknek, vélekedéseknek, gondolati konstrukcióknak a gyűjtőfogalma, amelyek a köznapi tudat szintjén jelennek meg, és deskriptív jellegüknél fogva nélkülözik az idealizálás, mitizálás mozzanatát. A*

*gyermekfelfogás tapasztalati anyaga az emberek közötti közvetlen kapcsolatokról, a családi és az iskolai nevelőmunka praxisából származik” (Pukánszky, 2005, 4.).*

## **Gyermekkép**

*„Gyermekkép alatt a gyermekről és a gyermek világáról való ismereteket, és az ahhoz kapcsolódó hozzáállást érthetjük” (Nóbik, 2000, 374.).*

## **Interakció**

*„Kölcsönös viszony, kölcsönös ráhatás. A szubjektumok általi és közötti szociális cselekvést, illetve közösen végzett cselekvést jelent, amely a másik szubjektivitása révén tudatosul, ami által lehetségessé válik önmagunk szubjektumként történő identifikálása, és a saját cselekedetek közös világgént, értéként vagy normákként történő értelmezése” (Friedrich, 2000, 512.).*

## **Internalizáció**

*„A vélekedések, attitűdök és viselkedések megváltoztatása azért, mert az egyén valóban sajátjának érzi azokat: beépítette őket saját értékrendszerébe” (Atkinson, 2003, 583.).*

## **Nevelés**

*„A nevelés a társadalmilag értékes, de egyénileg is eredményes magatartás- és tevékenységformák kialakítására irányuló folyamat. Törekvés a gyerekek szociálisan értékes, tehát közösségfejlesztő, valamint önfejlesztő magatartás- és tevékenységformáinak ösztönzésére, megerősítésére, ezzel párhuzamosan pedig destruktív megnyilvánulásaiak leépítésére” (Bábosik, 1999, 13.).*

## **Nézet**

*„(...) a nézetek a mentális személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során” (Richardson, 1996, 103.).*

## **Oktatási folyamat**

*„Az oktatási folyamat mint komplex interaktív folyamat magában foglalja nemcsak a tanítás és tanulás folyamatát, de a kognitív önszabályozás, illetve a motivációs önszabályozás kiépítésének, kialakításának folyamatát is. E folyamatban a tanár és tanuló együttes tevékenysége során nem csupán a tananyag (művelődési javak) aktív feldolgozása, hatékony elsajátítása kell, hogy megvalósuljon, hanem a tanuló autonóm tanulásra való képessége, kognitív önszabályozása, valamint tanulási motivációinak magas szinten szerveződő önszabályozása is. Mindez csak abban az esetben következik be, ha az oktatási folyamatban a tanítási anyag pedagógiaiilag indokolt differenciált adagolásban és a tanulási törvényszerűségek figyelembevételével, folyamatos visszacsatolás, motiválás biztosításával, a tanulók aktív részvételével közvetítődik, s ha egyben figyelembe veszi a tanár az adott osztály, csoport összetételét, a tanulók egyéni sajátosságait, fejlettségi szintjét, előzetes ismereteit, tapasztalatait, a tananyag jellegét s saját metodikai lehetőségeit” (Réthy, 2003, 222.).*

## **Reflektív tanítás**

*„A reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot, kognitív stratégiát értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését” (Szivák, 2014, 13.)*

*„A tanári gondolkodás és gyakorlat elemző formája, olyan stratégia, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését” (Szivák, 1997b, 247.).*

## **Reflexió**

*„(...) a reflexió nem más, mint a problémás szituációkra adott, előre megfontolt, célorientált válaszok, melyek a gondolkodás gyakorlati megnyilvánulásai” (Goodman, 1984, idézi: Szivák, 2014, 14.).*

## **Séma**

*„(...) a sztereotip jellegű tevékenységek megoldására alkalmazható tudásrendszer, amely a tevékenység ismételt elvégzése során alakul ki” (Falus, 2001b, 18.).*

## **Labdarúgó akadémia**

Olyan élsportutánpótlás-nevelési sportszervezet, amelynek elsődleges feladata, hogy a megfelelő korosztály- és sportágspecifikus, képzési, tudományos és infrastrukturális feltételek biztosításával támogassa az utánpótláskorú sportolók legmagasabb szintű sportszakmai felkészülését, versenyeztetését.

## **Szerep**

*„Adott társadalmi pozícióhoz, státushoz tartozó elvárások összessége” (N. Kollár & Szabó, szerk. 2004, 605.).*

## **Tanítási-tanulási folyamat**

*„(...) a bemeneti (input), a folyamat és a kimeneti (output) tényezőket, a környezetet és mindezen tényezők közötti információáramlást, visszacsatolást és kölcsönhatásokat foglalja egy rendszerbe” (Báthory, 1992, 19.).*

## **Tanulás**

*„A tanulás egy rendszerben bekövetkező, hosszabb távon ható, adaptív változás” (Nahalka, 2006, 9.).*

### **1.3. Szakirodalmi áttekintés, a kutatás elméleti keretei**

A kutatás elméleti kereteit a nézetekkel és formálásukkal kapcsolatos felfogások jelentették.

A szakirodalomban a nézetek számos megközelítésével találkozhatunk. Melyek közül Richardson szerint *„a nézetek a mentális személyes konstrukciók egy csoportját alkotják, olyan feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket*

*felhasználunk döntéseink során.*” (Richardson, 1996, 103.). Emellett Richardson (1996) szerint a nézetek forrásai a személyes és az iskolai tapasztalatok. A szerző úgy véli, hogy a nézetek és az egyén cselekvése kölcsönösen hatnak egymásra: a nézetek határozzák meg az emberek cselekedeteit, de cselekedetek során szerzett tapasztalatok és reflexiók visszahatnak a nézetekre, és változást, gyarapodást okozhatnak (Richardson, 1996).

Calderhead (1996) a tudással való összehasonlítás által írja le a nézet fogalmát: *„Míg a nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciókat és értelmezéseket értünk.*” (Calderhead, 1996, 719.).

Polak (1998, idézi Falus, 2006, 30-31.) nézetekkel kapcsolatos felfogásával Falus Iván foglalkozik. Elemzésében kiemeli, hogy Polak olyan szubjektív elméleteknek tartja a nézeteket, amelyek egy adott területen az odavágó eszmék és értékek integráns egységét jelentik, és hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén megértse saját világát és személyiségét.

Pajares szerint *„a tapasztalatokból származó személyes konstrukciók – attitűdök, értékek, ítéletek, vélemények, ideológiák, preconcepciók, feltevések, személyes elméletek – nézeteknek, illetve álruhába öltöztetett nézeteknek tekinthetők*” (Pajares, 1992, 309.).

Miként Calderhead (1996), Richardson (1996) is ezt a megfogalmazást árnyalta. Nemcsak a nézetek és a tudás, hanem a nézetek és attitűdök hasonlóságait, illetve különbözőségeit is vizsgálta olyan kutatások esetében, amelyeknek célja a nézetek és attitűdök megismerése volt. Megállapításai közül kiemelendő, hogy a tudás a nézethez hasonlóan szintén a korábbi tapasztalatok alapján alakul ki, de míg a tudás valamilyen ismeretelméleti igazolást is igényel, addig a nézet olyan állítás, amelyet annak vallója ugyan igaznak tart, de nem feltétlenül áll mögötte igazságtartalom. A szerző a fentiekből mutat rá a nézet és az attitűd közötti kapcsolatra is. Mindkét pszichikus képződmény nehezen változtatható meg, továbbá mind az attitűd, mind a nézet befolyásolja a személy érzékelését, döntéseit, cselekvéseit. A különbség szerinte abban ragadható meg, hogy az attitűdök inkább érzelmi, míg a nézetek inkább kognitív töltetűek (Richardson, 1996).

Pajares (1992) a nézetekkel kapcsolatos kutatások elemzésével a következő eredményekre jutott: a) a nézetek korán kialakulnak és nehezen változnak meg b) a nézetrendszer adaptív funkcióval bír, vagyis segíti az egyént abban, hogy definiálja és megértse a világot és saját magát c) a tudás és a nézetek komplex módon fonódnak össze, azonban a nézetek értékelő természetüknél fogva szűrőkként működnek, amelyeken keresztül értelmezzük az új jelenségeket d) az egyén nézetei nagyban befolyásolják annak viselkedését és e) a tanításról való nézetek már kialakultak és megalapozottak, mikorra a diák eljut a felsőoktatásba (Pajares, 1992, 324-325.).

Kutatásom elméleti háttérének feldolgozása szempontjából lényeges megemlíteni, hogy miután az edzőt egyúttal nevelőnek is tartom, indokoltnak és adekvátnak véltem a jelentős számú pedagóguskutatáshoz kapcsolódó szakirodalom legfontosabb megállapításait figyelembe venni. Egyúttal azok látószögén keresztül ismereteket tudtam szerezni az edzők pedagógiai nézeteiről, mintegy párhuzamba állítva a két nevelői hivatást, figyelembe véve a lényeges eltéréseket. Igaz, a sport egy speciális műveltségterület, de az oktatás folyamatában – csakúgy, mint az iskola esetében a tanár – az edző a műveltségi javak átadója, közvetítője. Ennek megfelelően az edző munkáját sem kizárólagosan a sportbeli célok, hanem tágabb értelemben: a nevelés összetett célrendszere mentén értelmeztem. Éppen ezért a tanárrá válás folyamatát, valamint a tanárképzést jellemző szakirodalmi háttérrel az edzők pedagógiai nézeteinek jobb megismerése érdekében mutatom be.

A tanárképzésben, a tanárrá válás folyamatában a nézetek vizsgálatára irányuló kutatások eredményei egyértelműen igazolták, hogy nemcsak a gyakorló tanárok, hanem a képzésbe belépő hallgatók is rendelkeznek a tanári szakmával kapcsolatos nézetekkel, amelyek a korábbi személyes és iskolai tapasztalataik eredményeképpen alakultak ki (Buchmann, 1984; Buchmann & Schwille, 1983; Clark, 1988; Floden, 1985; Ginsburg & Newmann, 1985; Nespor, 1987; Weinstein, 1988, 1989).

Számos kutatás alátámasztja azt is, hogy a képzést megelőző, korábbi személyes és iskolai tapasztalatok nyomán kialakult nézetek nemcsak jelen vannak, hanem meghatározó szerepet töltenek a pedagógusképzésbe belépők tanárrá válásának folyamatában (Griffiths & Tann, 1992; Clark, 1988; Clandinin & Conelly, 1987; Calderhead & Robson, 1991; Pajares, 1992).

A korábbi iskolai tapasztalatok, élmények jelentőségét Hunyady Györgyné is kihangsúlyozza, aki a következőképpen fogalmaz: *„Ezek nem egyszerűen pályaválasztási motívumaik vagy a pályáról kialakított elképzeléseik forrását képezik, hanem meghatározzák reagálásukat egyes pedagógiai szituációkban, viselkedési sémaként működnek a gyerekekkel való kapcsolatukban, értékelési és metodikai mintát adnak pedagógiai tevékenységükben. Ezek éppen a személyes tapasztalat, az élmény erejénél fogva rendkívül tartós, nehezen változtatható beállítódás rendszert alkotnak”* (Hunyady, 1993. 165.).

Falus (2002b) szerint a pedagógusképzésbe belépő hallgatók előzetes, köznevelésben szerzett tapasztalatai, s az ebből táplálkozó nézetek oly mértékben domináns szerepet játszanak, amelyek befolyással vannak a későbbi, képzésben lévő ismeretszerzésre. Kifejti, hogy *„(...) az első éves hallgató több mint 10.000, tanulónként átélt tanítási óra tapasztalatai bázisán kialakult nézetrendszerrel rendelkezik a tanításról, a pedagógus feladatairól, (...) ha integráns személyes filozófia nem is fogalmazódott meg, annyi bizonyos, hogy számos, a tapasztalatokon nyugvó, egyedi strukturálatlan absztrakció birtokában van”* (Falus, 2002a, 77-78.).

Szivák egy 2003-ban, tanár szakos hallgatók körében elvégzett vizsgálatának eredményeit a következőképpen összegezte: *„(...) a vizsgált hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei differenciálatlanok, szűk értelmezési keretben mozognak. A nevelés, tanítás tevékenységével kapcsolatos nézetek nem szerveződtek céltudatos rendszerbe, szinte alig van kapcsolat a két fogalom között”* (Szivák, 2003, 94).

Ezt Dudás 2006-os kutatása is megerősíti, aki a fogalomtérkép, metaforaalkotás és szövegfeldolgozás módszer-együttes alkalmazásával pedagógusjelöltek belépő nézeteit vizsgálta. Kutatási eredményeinek bemutatása során ismerteti többek között azt is, hogy a fogalomtérképek szerkezetének elemzése alapján beigazolódni látszanak a korábbi kutatások eredményei, tehát *„(...) a belépő nézetek nem alkotnak koherens rendszert, de felfedezhetők olyan rendezőelvek, amelyek nem mindig tudatos szempontként ugyan, de irányították a készítő asszociációit és ezeknek a hálózatokban való elhelyezkedését”* Dudás, 2006, 107).



Kimmeel erről – egy korábbi kutatására hivatkozva – így fogalmaz: „(...)a jelöltek erősen „diffúz”, ködös nézetekkel érkeznek a tanárképzésbe” (Kimmeel, 2007, 17).

M. Nádasí Mária hangsúlyozza, hogy a pedagógusjelöltek képzésük során hétköznapi pedagógiai elméletekből indulnak ki. *„A mindennapi tapasztalat azt mutatja, hogy a tanár szakos hallgatóknak prekoncepcióik vannak az oktatás céljáról és tartalmáról, valamint arról, hogyan kell tanítani és milyeneknek kellene lenniük a tanulóknak és a tanároknak. A hallgatók hétköznapi pedagógiai tudása nem tűnik el a képzés befejezésére, hanem átalakul integrált pedagógiai elméletté. Ennek előfeltétele, hogy a hallgatók szembesüljenek a didaktikaelmélettel, szerezzenek tapasztalatokat az elmélet gyakorlati működéséről és érzelmileg involválódjanak az oktatásba”* (M. Nádasí, 2002, 211-212).

Ugyanakkor nem szabad megfeledkeznünk arról, amit Falus (2004) kiemel korábbi munkájában, miszerint sok pedagógus-személyiségvonal, például az empátia, a tolerancia nem kizárólag a köznevelés vagy a felsőfokú képzés során szerezhető meg, hanem a családban és munkahelyen, sőt, leegyszerűsítve az élet minden más területén is elsajátítható. Bár Falus megállapítása, véleményem szerint a labdarúgó edzőkre is vonatkozhat, mivel a fenti hatások kevésbé megragadhatóak, ezek vizsgálatára kutatásomban nem tértem ki.

Bullogh is megerősíti, hogy a tanárjelöltek hétköznapi nézetei jelentős mértékben befolyásolják azt, hogy mit tanulnak meg a tanárképzés során, s azt is, hogyan fognak tanítani. Meggyőződése, hogy a hallgatók „hozott” nézeteinek a figyelembe vétele nem mellőzhető. A szerző úgy véli, hogy a nézetek „értelmezési lencseként” szolgálnak, amelyek segítségével a tanárjelöltek és a kezdő tanárok saját tapasztalataikat értelmezik, illetve a tanulás és a tanítás során felmerülő problémáikat megoldják (Bullogh, 1997, 95.).

Goodman (1988) a hallgatók nézeteit „intuitív ernyők”-ként értelmezi, amelyek filterként szűrik meg a képzési kurzusok munkáját, tapasztalatait és információit. (Goodman, 1988).

A tanárrá válás folyamatát vizsgáló kutatások is bizonyították, hogy a nézetek legfontosabb tulajdonsága, hogy szűrő funkcióval rendelkeznek, illetve befolyással vannak a képzés eredményességére. Éppen e funkciójuk révén határozzák meg azt, hogy a belépő hallgatók mit tanulnak meg az adott képzésből, hogyan közelítik meg a képzési tartalmakat és később hogyan tanítanak, hogyan értelmeznek pedagógiai helyzeteket. A nézetek jelentősen befolyásolják továbbá azt, hogy a hallgatók hogyan viszonyulnak a képzési programokhoz, illetve mit és milyen mértékben sajátítanak el tanulmányaik során (Calderhead, 1996; Goodman, 1988; Pajares 1992; Dudás, 2006; Kimmel 2007).

Falus (2002b) úgy véli, hogy minden szakma esetében már a pályaválasztás előtt rengeteg hatás éri az embereket az iskolában és a családban, amelyek alakítják a szakmájukkal kapcsolatos nézeteiket. Minden bizonnyal hasonló a helyzet a labdarúgó edzőknél is. Azok a hatások, amelyek kezdetben testnevelés órákon és sportfoglalkozásokon, a későbbiekben edzéseken és mérkőzéseken érik őket, kihatnak a képzésben lévő ismeretszerzésen túl a szakmájuk gyakorlására is. A fentiek alapján elmondható, hogy az edzők, a „sport pedagógusai”, személyiségükkel, tetteikben és viselkedésükben megnyilvánuló nézeteikkel jelentős befolyással vannak a felnövekvő labdarúgó generációk nézeteinek alakítására is. Ezért is tartjuk fontosnak a labdarúgó edzők pedagógiai nézeteinek vizsgálatát. Ugyanakkor felmerül a kérdés, formálhatók-e az edzők nézetei.

A szakirodalom tanulmányozása arra utal, hogy a nézetek megváltoztatása nem egyszerű feladat. Ismerjük azt a jelenséget, amikor a tanárképzésben részt vevő hallgató előzetes nézetei alapján szelektálja az információkat, a kutatási eredményeket és akár a mások által leírt szakirodalmat is (Zeichner & Liston, 1996).

Szivák (2003) szerint *„ezek a prekoncepciók rendkívül nehezen mozdulnak a képzés tartalmaira, az elemzés-önelemzés eljárásaira. Meghatározzák, hogy az egyén mit fogad be, hogyan idéz fel, miként vélekedik a nevelés céljáról és lehetőségeiről, végső soron egész pedagógiai működését, tevékenységét befolyásolják”* (Szivák, 2003, 88).

A vonatkozó empirikus kutatások, irodalmi áttekintések alapján megállapítható, hogy a tanárjelöltek nézetei – bár rendkívül stabilak és ellenállónak tűnnek –

megváltoztathatók (Nettle, 1998; Hollingsworth 1989, idézi Falus, 2001c). A változás mértéke és mélysége azonban igencsak kérdéses, sok tényezőtől függ, így többek között az egyén eredeti nézeteitől, illetve a tanárképzési programok minőségétől.

Mindezek mellett az adott nézet keletkezése óta eltelt idő is nagymértékben befolyásolja annak megváltoztathatóságát (Kimmel, 2007). Ertmer (2005) is egyetért ezzel, a nézetek „beágyazottságától” függő eltérő mértékű megváltoztathatósággal. Szerinte a tanítás természetéről vallott, hosszú évek alatt kialakult alapvető nézetek nehezen megváltoztathatók. Továbbá ezen rendkívül merev pszichikus képződmény bizonyos részei is eltérő mértékű ellenállást mutatnak abban az esetben, amikor centrálisan vagy perifériálisan helyezkednek el az egyén nézetrendszerében (Kimmel, 2007). A periférikus, nem a nevelésről vallott alapvető, újabban kialakult nézetek dinamikusabbak és nyitottabbak a változásra (Fives & Gill, eds., 2015). A pedagógusok nézeteinek formálására irányuló kísérletek is kimutatták, hogy a nézetek bizonyos szinten alakíthatók. A nézetek megváltoztatása jellemzően a pedagógiai elégedetlenség csökkenésében és a reformra irányuló nézetek megerősítésében mutatkozott meg. Megállapították továbbá, hogy a gyakorlatorientált kísérletek sikeresebbek voltak az elméletiekhez képest. (Enderle et al., 2014)

A pedagógusok nézet-kutatásában a szakirodalom megkülönböztet tanár- és diákközpontú nézeteket (Deng et al., 2014; Ravitz, Becker & Wong, 2000). A tanárközpontú nézetek jellemzően az elhivatottságot, teljesítményt és erkölcsi normákat hangsúlyozzák ki, míg a diákközpontú nézetek a diákok egyéni igényeit és érdeklődését veszik figyelembe (Mayer, 2003). A pedagógus-kutatások ma elfogadott álláspontja szerint egy pedagógus nézetei nem kategorizálhatók be egyértelműen e kétpólusú modellbe, ennek értelmében többdimenziós megközelítésben szükséges vizsgálnunk azokat (Tondeur et al., 2008).

Calderhead (1996) a korábbi kutatások összegzéseképpen megállapította, hogy a tanárok előzetes nézetekkel rendelkeznek öt egymással összefüggő, lényeges kérdéskörben: a tanulók és a tanulás, a tanítás, a tantárgy, a tananyag, a tanítás tanulása, önmaguk és a tanári szerep.

Mások szerint a tanárjelöltek többségükben úgy jutnak túl a tanárképzésen, hogy nem elemzik a fenti, Calderhead által is megjelölt alapvető kérdésköröket, így többek között a tanulókról vagy a tanulásról fennálló nézeteiket. Falus (2002b), Goodman (1988) és Bulloch (1997) fentebb idézett megállapításai összecsengenek abban, hogy a tanárjelöltek az eléjük kerülő tényeket vagy elgondolásokat úgy alakítják, hogy illeszkedjenek induló nézeteikhez, vagy ha ez nem sikerül, elutasítják őket.

Wubbels (1992) szerint ennek hátterében az áll, hogy a nézetek az ember jobb agyféltekéjében helyezkednek el, ezzel szemben az elméleti ismeretek a bal agyféltekében, így a kettőt nehezebb összekötni. Más szavakkal, ha újabb és újabb ismeretet nyújtunk a hallgatók számára, attól még nézeteik korántsem biztos, hogy megváltoznak, hiszen azok inkább képek, képzetek formájában „öltenek testet”. Ezzel az elmélettel Korthagen (1993) is egyetért. Koerner (1963) hangsúlyozta, hogy a tanárok többsége nem képes a pedagógiai elveket adaptálni tanítási stratégiává. Sőt, Combs és munkatársai (1974) kutatása szerint a „jó” és a „rossz” pedagógusok ismereteik alapján egyaránt tisztában voltak azzal, hogy egy adott pedagógiai szituációban mit kellene tenniük, mégis másképp alakították tevékenységüket nézeteikből fakadóan. Ez a gondolatmenet szükségessé teszi az elméleti és a gyakorlati tudás kapcsolatának tisztázását.

Az elméleti és gyakorlati tudás közötti merev elhatárolás nagyon kategorikusnak tűnik, bár a szakirodalomból is ismert az elméleti és gyakorlati tudás közötti felosztás, például a Pedagógiai Lexikon (1997) így fogalmaz: *„Megkülönböztetnek elméleti (teoretikus) és gyakorlati tudású embereket. Előbbiek tudásában dominálnak a tények, adatok, fogalmak, definíciók, utóbbiak tudására ezek gondolati és/vagy gyakorlati műveletek végzésében, feladat- és problémamegoldásokban való alkalmazása jellemző.”* (Orosz, 1997b, 577.) Mindazonáltal az egymást nem feltételező, egymással valamiféle kölcsönhatásban nem álló kétféle tudás teljes különválasztása tévesnek bizonyulhat.

A pedagógusok gondolkodás-kutatásában számos alkalommal találkozhatunk azzal a megállapítással, hogy a tanárok gyakorlati tevékenysége és a pedagógusképzés során elsajátítandó elméleti ismeretei között nincs, vagy csak elhanyagolható mértékben mutatható ki közvetlen kapcsolat. Falus Iván több írásában is említést tesz arról, hogy a tanárjelöltek, tanárok úgy vélik, hogy a gyakorlati munka hatékonyságát, sikerességét

nem befolyásolják az elméleti ismeretek (Falus, 2001a, 2001b). Ezek a vélemények azonban nem jelentik azt, hogy az elméleti tudásnak ne lenne a gyakorlati tevékenységben realizálódó hasznossága.

Az elméleti ismeretek nem közvetlenül segítik a gyakorlati problémák megoldását, de hozzájárulnak ahhoz. Empirikus kutatások igazolták, hogy elméleti ismeretek elsajátítása után a pedagógusjelöltek sokkal több tényezőre figyeltek fel a tanteremben, s több hasznos megoldási javaslatuk is volt. Azt is kimutatták, hogy egy eredményes feladatmegoldás során nem mindig tudatosulnak azok az elméleti ismeretek, amelyek a feladat megoldását lehetővé tették. (Falus, 2003, 91.). Sőt! Olyan megállapításokkal is találkozhatunk, amelyek szerint sokszor évekkel később jelentkeznak azok a kognitív változások, amelyek az elméleti ismeretek megszerzése következtében jönnek létre (Winitzky & Kauchak, 1997, 59-62.).

A tudás – jellege alapján történő felosztásának – következő változata az a gyakorlati tudás, amelynek fogalma Schön nevéhez fűződik. Falus így ír róla: *„Ő szembeállítja egymással leíró jellegű, tudományos, elméleti tudást és a gyakorlati szakember mesterségbeli, cselekvésben megnyilvánuló (knowledge in action/practical knowledge) tudását”* (Schön, 1983, 1987, idézi Falus, 2001b, 20). *„A gyakorlati tudás fogalma Schönnél abból a felismeréséből alakult ki, miszerint a gyakorlati szakemberek nagyon kis mértékben támaszkodnak tudományos ismeretekre. Szerinte az a feltételezés, amely abból indul ki, hogy a gyakorlati szakemberek elméleti ismereteiket alkalmazzák a gyakorlati problémáik megoldására, a gyakorlati munka alapvetően téves felfogásán alapul. A szaktudás és a gondolkodás nem függ, nem kell, hogy függjön és nem is függhet az általános ismeretek egyes egyedi esetekre történő alkalmazásától”* (Schön, 1983, 1987, idézi Falus, 2001a, 24). *„A valóság az, hogy a gyakorlati szakemberek kialakítanak maguknak egy alapos, lényegét tekintve kontextus függő mesterségbeli tudást, amely lehetővé teszi számukra, hogy korábbi tapasztalataikat az adott problémára vonatkoztassák, megkíséreljék az adott probléma meghatározását és lehetséges megoldásainak ellenőrzését”* (Falus, 2001b, 20.). Brown és McIntyre (1993) szerint a gyakorlati tudás nagymértékben a gyakorlaton alapuló és a nem logikus gondolkodástól függ. A mesterségbeli tudás (craft knowledge) fogalma is Brown és McIntyre nevéhez köthető. *„Amikor elfogadjuk azt, hogy a tapasztalt tanártól lehet*

*tanulni, egyben azt is elismerjük, hogy a tanárok az idő múlásával saját tapasztalatukból olyan lényeges gyakorlati tudásra tesznek szert, amelyik nem a formális képzésükből származik (...) A tanítás legalább olyan, ha nem nagyobb mértékben mesterség, mint a tudományra épített technológia, amely így mások tapasztalatának elleséséből, majd később a saját gyakorlati elemzésből sajátítható el.”* (Brown & McIntyre, 1993, 12.). A mesterségbeli tudás lényege tehát, hogy alapjában véve az egyén saját tapasztalatából, gyakorlatából származik és a gyakorlatára hat vissza.

Az előbbieken bemutatott pszichikus képződmények, a gyakorlati tudás és a nézetek alkotják az úgynevezett értékelőrendszert (appreciative system), melynek fogalma ugyancsak Schöntől származik. A szerző *„egy olyan átfogó kategóriának tekinti, amely magában foglalja a gyakorlati szakember elméleteit, értékeit, tudását, amelyeket felhasznál tapasztalatainak értékeléséhez”* (Schön, 1983, 1987, idézi Falus, 2001b, 23.). Némiképpen más megközelítésben: *„A tanár értékelőrendszerét a gyakorlata szempontjából releváns nézetei, tapasztalatai, tudása, értékei alkotják, amelyek lehetővé teszik a gyakorlat strukturálását és a külső forrásból származó ismeretek, elméletek értelmezését”* (Zeichner & Liston, 1996, 23.).

Az értékelőrendszer kialakulásának, változásának, fejlődésének egyik forrása a gyakorlat, míg a másik az elméleti ismeret. A pedagógus gyakorlati tudása az elmélet fejlődésének egyik forrása (Falus, 2001a). Mivel a külső forrásból származó ismeretek – melyek egy része elméleti ismeret is – hatására az értékelőrendszer folyamatosan változhat, módosulhat, ezért Wubbelsnek az a megállapítása, mely szerint az elméleti ismeretek elsajátításával nem befolyásolható a gyakorlati tudás (Wubbels, 1992), azaz, hogy nincs kapcsolat, illetve kölcsönhatás a gyakorlati és elméleti tudás között, tévesnek bizonyul.

Annak ellenére, hogy a labdarúgó edzők mindennapi tevékenységének legnagyobb része a gyakorlatban, gyakorlati szintén valósul meg, mégsem jelenthető ki, hogy tudásuk jellege kizárólag a gyakorlati tudásra korlátozódna. A labdarúgó edzők gondolkodási folyamatainak, nézeteinek feltárásakor figyelemmel kell lennünk arra, hogy az edzők tevékenysége alapvetően a sportbeli célok elérésének rendelődik alá. Azonban a köznapi vélekedésekkel és a gyakorlatban többnyire tapasztalt

teljesítménycentrikus magatartással ellentétben nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy az edzők mind szakmai, mind tudományos nézőpontból is pedagógusok, egyúttal a sport összetett hatásrendszerén keresztül hatványozott nevelőerővel is rendelkeznek. *„Az edző hivatásánál fogva nem csupán az izmok növelője, az ügyesség fejlesztője, hanem a neveltek tevékenységének szervezőjeként a személyiség alakítója”* (Gombocz, 2008). A nevelő és nevelt közötti kapcsolatban realizálódó tevékenység, csakúgy, mint a tanároknál, megkívánja a tudás folyamatos gyarapítását és a reflexiót. Falus a reflexió lényegi ismérveit a következőképpen fogalmazza meg a tanárok esetében: a döntések tudatosak és ésszerűek; a tanárok egyre fejlődő értékelő rendszerének alkalmazásával valósulnak meg, azaz a tanár korábbi tapasztalatait is magába foglaló gyakorlati pedagógiai tudásra épülnek; e döntések hozzájárulnak a gyakorlat és a tudás fejlődéséhez is (Falus, 2001a). A fentiekből megállapítható, hogy az elméleti és gyakorlati tudás mesterséges szétválasztása csak „laboratóriumi” körülmények között lehetséges. Richardson komplex megfogalmazása mintegy összefoglalja ezt a gondolatmenetet: *„(...) a nézetek meghatározzák a cselekedeteket, de cselekedetekben szerzett tapasztalatok és reflexiók visszahatnak a nézetekre, ezáltal okozva változást és/vagy gyarapodást”* (Richardson, 1996, 104.).

A pedagógusok esetében *„Ha a hallgató csak reflektálatlan korábbi élményeiből, ezekből származó nézeteiből, példaképeiből, hivatástudatából és alturizmusából építkezik; ha érintetlenek maradnak azok a nézetek, amelyek a tradicionális iskolában szerzett tapasztalatokra épülnek, akkor kevés esély van arra, hogy eredményesen lehet a képzésben a szakmaiságot, a tanításhoz, a tanulás megszervezéséhez szükséges szakmai kompetenciákat a képzés oldaláról értelmezni és fejleszteni, a hallgatók oldaláról pedig ezt elfogadni és megszerezni”* (Dudás, 2006, 115).

Amennyiben a pedagógusjelöltek, esetemben az edzők nézeteit nem tudjuk tudatosítani, azaz ha nem tudjuk feltárni, ha nem tudjuk ütköztetni más nézetekkel, vagy ha nem tudjuk reflektálttá tenni, abban az esetben nem tudjuk nézeteiket megváltoztatni. A vonatkozó szakirodalmak eredményeit figyelembe véve, a gondolkodás és a cselekvés közötti összefüggések bemutatásának kutatásom szempontjából kiemelt jelentősége van, hiszen a labdarúgó edzők pedagógiai tevékenységének eredményessége

– meggyőződésem szerint – képzésük által akkor növelhető, ha a képzés alkalmas a rejtett és meg sem fogalmazott nézeteik feltárására, ezáltal pedagógiai gyakorlatuk esetleges megváltoztatására, jobbítására.

A releváns pedagógiai szakirodalmak áttekintésével e fejezetben szemléltetni kívántam, hogy a tanárok esetében hogyan hatnak egymásra, illetve hogyan egészítik ki egymást a különböző pszichikus képződmények. A tanárok és az edzők tevékenységének tartalma, formája és módszerei ugyan sokban különböznek egymástól, azonban olyan általános érvényű célok is jellemzik őket, amelyek alapján a tudás jellegét tekintve is párhuzamba állítható a két nevelői pálya. Következésképpen a tanárookra alkalmazott megközelítés alkalmazható a labdarúgó edzők esetében is.

Olyannyira, hogy a képzésük vonatkozásában is mutatkozik hasonlóság e két hivatás között. Éppen ezért véltem szükségesnek a magyarországi edzőképzés történetének, struktúrájának, képzési formáinak részletesebb megismerését is. Mind a magyarországi edzőképzés, mind a labdarúgó edzőképzés történetiségét négy kiemelt és számos olyan forrás alapján dolgoztam fel, melyek a témakör egyes részterületeivel foglalkoztak. Egyrészt kiváló alapot adott „*A magyar testnevelés és sport története*” című könyv (Kun, szerk., 1982), mely a testkultúra fejlődése mellett, annak elválaszthatatlan részeként, egészen az 1830-as évek elejétől mutatja be a szakemberképzés kialakulásának jelentősebb állomásait. Másrészt a labdarúgással kapcsolatban Zalka András „*A magyar labdarúgó edzőképzés történeti áttekintése*” című összefoglaló műve (Zalka, 1977), Földessy János „*A magyar labdarúgás és a 60 éves MLSZ*” kiadványa (Földessy, 1960), valamint Sebes Gusztáv „*Örömök és csalódások*” című visszaemlékezése (Sebes, 1981) szolgált releváns ismeretekkel.

Az UEFA rendszerű edzőképzést közvetlenül megelőző időszakról jobbra újságcikkekben, folyóiratcikkekben (Nemzetközi edzői tanfolyam, 1995; Mezey & Boross, 1995; Tihanyi et al. 1996; Göltl, 1996; Száger, 1998), valamint az 1998. évi magyarországi bevezetését követően ezek mellett jellemzően a Magyar Edző elnevezésű szakmai folyóiratban (Harsányi, 2000; Frenkl, 2002, 2003; Bicskei, 2004; Kovács, Keresztesi & Kovács, 2005; Nádori, 2005) ismertették részletesebben a labdarúgó edzőképzést, illetve annak átalakulását és az azt övező, többnyire ellentmondásos véleményeket. Ezen dokumentumok elemzése előrevetítette a kutatási folyamat során



következő lépését is. Megismerve az edzőképzés polarizált struktúráját, kézenfekvő volt, hogy tartalmi, pedagógiai szempontból is érdemes további elemzéseket folytatni. Ennek okán került sor az iskolarendszerű edzői képzések és az iskolai rendszeren kívüli, MLSZ által szervezett különböző edzői tanfolyamok tanterveinek vizsgálatára, melynek során ismételten megerősítést nyert a téma választásának indokoltsága. Azonban a kutatás szempontjából hasznos következtetések csak arra voltak elegendők, hogy egy bizonyos szegmens, az edzőképzés szervezeti, működési és pedagógiai/tantervi sajátosságairól adjanak mélyebb betekintést.

#### **1.4. Az empirikus kutatás színhelye: labdarúgó akadémiák**

A kívülállók körében az „akadémia” elnevezés különböző jelentéstartalmakat hordozhat. Egyrészt a megnevezést tudományos vagy művészeti grémiumokra, másrészt egyes, főleg művészeti vagy katonai főiskolákra vagy akár iskolán kívüli ismeretterjesztő előadássorozatokra alkalmazzák. Egykoron különböző típusú közép- és felsőfokú oktatási intézményekre is vonatkozott, ugyanakkor a sportban is ismert volt jelentése: a fejlettebb technika elsajátítását célzó gyakorlatokat jelentette (birkózásban, lovaglásban, vívásban) (Bakos, 1989, 19.). A sport mai környezetében az akadémiákat úgy értelmezik, mint olyan élsportutánpótlás-nevelési sportszervezeteket, amelyek elsődleges feladata, hogy a megfelelő korosztály- és sportágspecifikus, képzési, tudományos és infrastrukturális feltételek biztosításával támogassák az utánpótláskorú sportolók legmagasabb szintű sportszakmai felkészülését, versenyeztetését és egyúttal egészséges életvitelét is.

##### **1.4.1. Labdarúgó akadémiai rendszerek nemzetközi összehasonlításban**

Labdarúgó akadémiák, mint a sportág speciális utánpótlás-nevelő intézményei a világ számos pontján fellelhetők. Céljaik és funkcióik mindenhol hasonlóak: minőségi, magas szinten képzett, nemzetközileg versenyképes játékosok nevelése. A rendelkezésre álló viszonylag kevés számú nemzetközi tudományos publikáció ellenére többnyire újságcikkek, labdarúgó klubok hivatalos honlapjai tartalmának vizsgálata alapján bemutathatók az egyes országok utánpótlásnevelési-akadémiai intézményrendszerének főbb jellemzői. Így többek között a szakmai célkitűzés, a működés és szervezeti felépítés, az edzők foglalkoztatása, valamint a lakhatási, tanulási

feltételek biztosítása vonatkozásában tudtam nem teljes körű összehasonlítást elvégezni. Általánosságban elmondható, hogy az általam megvizsgált öt európai ország (Anglia, Franciaország, Portugália, Spanyolország, Svédország) akadémiái hagyományosan a labdarúgó klubokhoz kötődnek. Közülük ismertek egyfelől olyan típusúak, amelyek az adott ország labdarúgó szövetsége által, másfelől olyanok is, amelyek annak támogatásával, szakmai együttműködés alapján működtetett utánpótlásnevelési-központok. Az előbbire találunk példát Spanyolországban, ahol az úgynevezett szövetségi akadémia (Escuela de Fútbol Fundación RFEF – a Spanyol labdarúgó-szövetség alapítványi iskolája) 4-13 éves korig képezi a gyerekeket, akik ugyanott edzenek, ahol a labdarúgó válogatott (Ciudad del Fútbol). Az iskola hivatalos honlapján megjelenő célkitűzésekből (elsősorban a társadalmi értékek közvetítése, a szülők segítése a gyermekek nevelésében, a játékosok közötti együttműködésre, csapatmunkára való ösztönzés), valamint az akadémisták magas számából (több mint 800 fő a 2013/2014-es évadban) (Real Federación Española de Fútbol, 2016) arra következtethetünk, hogy a komolyabb szakmai munka jellemzően a cantera-ban (akadémiák spanyol elnevezése, jelentése magyarul: „lelőhely”) valósul meg. Ilyen többek között a Real Madrid „La Fábrica”-nak – avagy „a Gyár”-nak – nevezett, vagy a Barcelona „La Masía” elnevezésű világhírű akadémiaja.

A labdarúgó szövetséggel történő együttműködésen alapuló akadémiai típus megtalálható Svédországban, továbbá Franciaországban is. A svéd akadémiák deklarált célja, hogy utánpótlás-nevelő tevékenységüket alárendeljék a nemzeti érdekeknek. Célmeghatározásukban világosan megjelenik a sportszervezet utánpótlásának biztosítása mellett a nemzeti válogatott, illetve a svéd labdarúgás erősítése (Relvas et al., 2010).

Franciaországban az akadémiai rendszer a Francia Labdarúgó-szövetség (Fédération Française de Football, a későbbiekben: FFF), valamint a Sportminisztérium (FFF, 2015a), vagy a Nemzeti Oktatási Minisztérium (FFF, 2017a) egyetértésével került kialakításra, amely egyfajta koordinált és integrált működést is feltételez.

Ismerünk továbbá olyan sportszervezetek által létesített akadémiákat, amelyek nem abban az országban kerülnek kialakításra, melynek versenyrendszerében az adott sportklubok részt vesznek, hanem kihelyezett akadémiaként egy másik országban,

esetleg egy másik földrészen. Ilyenre találunk angol<sup>1</sup>, francia<sup>2</sup>, továbbá portugál<sup>3</sup> példát is. Sok esetben ezek az akadémiák inkább üzleti, mintsem szakmai okokból kerülnek megalapításra. Az ilyen jellegű akadémiák létrehozása – az elvitathatatlan szakmaiságon túl – összefüggésben lehet az adott sportszervezet marketing és játékosértékesítési tevékenységével (Marques, 2017). Korábbi, nemzetközi hírnévvel rendelkező világhírű labdarúgók is alapítottak akadémiákat (például David Beckham Academy), általában olyan országokban, ahol a többi, esetlegesen tradicionális sportág mellett kevésbé ismert és népszerű a labdarúgás. A nagyobb merítési lehetőségek mind a kihelyezett, mind az egykori híres futballisták által életre hívott akadémiák esetében is igen kedvező szakmai és üzleti lehetőségekkel kecsegtetnek.

Az akadémiák működését, lakhatási és tanulási feltételeik biztosítását tekintve vegyesebb kép tárul elénk. A vizsgált angliai akadémiák esetében korábban a szövetség határozta meg a feltételeket, melyek országos szinten voltak érvényesek. Ezáltal a 9-12 éves korosztályba tartozó gyerekek maximum 60 percre lakhattak az adott akadémiától, a 13-16 évesek maximum 90 percre. Mára – bár ezek a szabályok továbbra is jelen vannak – jóval megengedőbbek. Az Angol labdarúgó-szövetség (The Football Association, a későbbiekben: FA) bevezette az akadémiák kategorizálását (1-es és 2-es kategória), melynek eredményeképpen a nagyobb klubok már országos vagy nemzetközi szinten is toborozhatnak. A 2-es kategóriájú akadémiák vonatkozásában azonban változatlanul érvényben maradt a fenti szabályozás. Az akadémiák egy- vagy kétevente megújítják a játékosok szerződését, akik 16 éves koruktól kerülnek a szervezet keretei közé, az iskoláztatásukat innentől kezdve a klub végzi, gyakran szállást is kapnak. Sokszor olyan formában is, hogy az adott sportszervezet közelében élő családoknál történő elhelyezéssel biztosítják növendékeik számára a lakhatást (Football Academies FAQ's, 2018). Spanyolországban általában bentlakásos formában működnek az akadémiák, azonban bentlakásos férőhelyet csak azok vehetnek igénybe, akik az adott városon kívül élnek. A fentebb már említett La Masía 83 férőhellyel, 79 szobát bocsájt nemcsak a labdarúgók, hanem a kézilabdázók és kosárlabdázók

---

<sup>1</sup> Arsenal FC – Arsenal Soccer Schools az Amerikai Egyesült Államokban (Arsenal Soccer Schools, 2017)

<sup>2</sup> Paris Saint-Germain FC – többek között Portugáliában (Marques, 2017), Angliában (About the Paris Saint-Germain Academy in England, 2018) és Indiában (About Paris Saint-Germain Academy, 2014)

<sup>3</sup> Pl. a Sporting CP több mint ötven kihelyezett akadémiája (Escolas Academia Sporting, 2018)

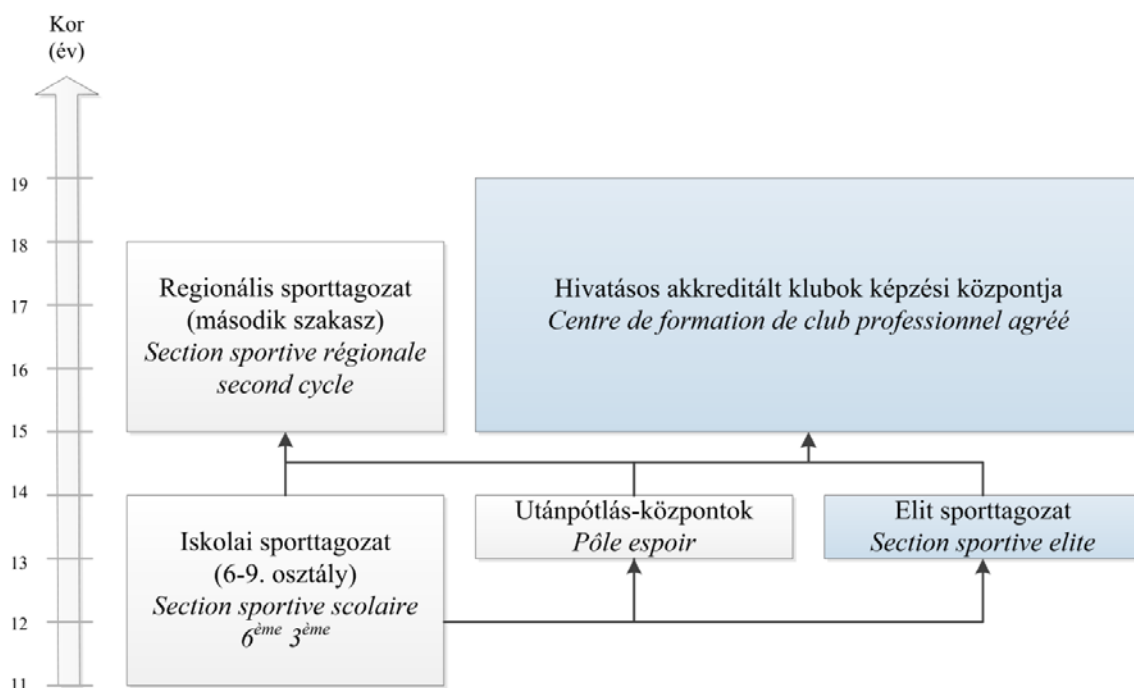
rendelkezésre. Azok a játékosok, akik nem „kollégisták”, az edzések alkalmával csatlakoznak társaikhoz, ők vélhetően más intézményben is tanulnak (Ortín, 2015).

Egészen átgondolt és a vizsgált országok akadémiái közül a legátláthatóbb rendszere Franciaországnak van (1. sz. ábra). A férfi utánpótlás-nevelést megvizsgálva az FFF honlapja alapján egy komplex, többretegű rendszer rajzolódik ki, mely különböző szinteken biztosítja a labdarúgók képzését és nyújt lehetőséget sportoló karrierjük és tanulmányaik összeegyeztetésére. A sporttal történő elmélyültebb foglalkozás Franciaországban 11 éves korban kezdődik, a 6. osztálytól, amikor is a tanulók felső tagozatos tanulmányaikat megkezdve sporttagozatba léphetnek be.<sup>4</sup> Az országban akkreditált sporttagozatos iskolák listája megtalálható a szövetség hivatalos honlapján, a 2017/2018-as tanévre 682 ilyen intézmény került rögzítésre (FFF, 2017c). 13 éves korban a kiemelkedő tehetségeknek lehetőségük van egyes klubok elit sporttagozatába („*Section sportive elite*”), illetve interregionális, a kluboktól független utánpótlás-központokba („*pôle espoir*”) felvételizni. Jelenleg 19 klub fogad be 13-14 éves tehetségeket (FFF, 2015c), és 14 interregionális utánpótlás-központot találhatunk az országban (FFF, 2005). Ezen a szinten már az intézmények hatásköre a tanulók iskoláztatása, illetve elszállásolása is. Míg az utánpótlás-központok esetében a hétköznapi heti 5 edzés után a gyerekek hazautaznak, és a hétvégén a helyi klub játékosaként játszanak mérkőzést (FFF, 2005), addig a klubok elit sporttagozata tagjaként heti 4 edzés után hétvégén is a klub csapatának keretein belül mérkőznek (FFF, 2015b). 15 éves korban a játékosok felvételiznek a hivatásos akkreditált klubok képzési központjaiba („*Centre de formation de club professionnel agréé*”, jelenleg 36 ilyen létezik) (FFF, 2015a), Amennyiben nem nyernek felvételt, lehetőségük nyílik tanulmányaikat sporttagozatos tanulóként folytatni az érettségi letételéig. Ez utóbbi esetben jelenleg 171 iskola közül választhatnak (FFF, 2015c).

---

<sup>4</sup> A francia oktatási rendszer jellegzetessége, hogy az 5. osztály elvégzése után a diákok felvételiznek másik iskolába, 9.-ben (a francia rendszer szerint 3ème) vizsgáznak és szakképesítést („*Diplôme national du brevet*”) szereznek. Ezután szakosodnak különböző területekre, melynek köszönhetően általános, műszaki vagy szakmai érettségit szerezhetnek (Eurydice, 2018).

Az akadémiai rendszer szempontjából azért fontos az oktatási struktúra ismerete, mert a sportolók képzése az általános oktatási rendszerbe integráltan jelenik meg, kialakítása a Nemzeti Oktatási Minisztériummal együttműködésben történt meg (FFF, 2017a).



**1. sz. ábra:** A férfi labdarúgó utánpótlás-nevelés rendszere Franciaországban (saját szerkesztés)

Svédországban 8 éves kortól 19 éves korig foglalkoznak utánpótlás-képzéssel. Az U-21-es csapat jellemzően a klub tartalékcsoportjával játszik együtt. A gyerekek iskoláztatása a sportszervezet által biztosított. A svéd rendszer jellemzője a heti 3-4 edzés illetve a klub keretein belül játszott hétvégi mérkőzés (Selwan, 2017). Portugáliában, a Sporting CP vonatkozásában az U15, U17, U19-es csapatok bentlakásos rendszerben működnek, iskolai tanulmányaik szervezése a klub által felvállalt feladat (Sporting Clube de Portugal, 2018). Az SL Benfica labdarúgó klub 13 éves kortól működtet akadémiát, melynek keretein belül napi 7 órányi edzésben és 1,5-2 óra időtartamú egyéb, a fiatalok szakmai fejlődését elősegítő tevékenységben, (labor, pszichológia, fiziológia, táplálkozás, fizioterápia, video analízis, 360s szimulátor) vesznek részt az akadémisták (Clapham, 2018).

A szervezeti felépítés kérdésében az általam elért források alapján jobbra egységes modell látszik kirajzolódni. Többnyire létezik egy központi vezetés, az akadémia igazgatási és szakmai tevékenységét az igazgató („Head of Youth Department”) látja el, akinek irányítása alatt területenként elkülönült szervezeti egységek működnek. Ilyen többek között a technikai, orvosi, szocio-pszichológiai, illetve az oktatási szervezeti egység. E tekintetben eltérés mutatkozik Svédországban,

ahol egyes akadémiák esetében az tapasztalható, hogy az utánpótláscsapatoknál külön edző, másodedző és igazgató (director) dolgozik, tehát a feladatok inkább horizontálisan, mintsem vertikálisan kerülnek megosztásra. A másodedző gyakran az erőnléti edző szerepét tölti be, továbbá egy fő kapusedző dolgozik egy adott akadémián valamennyi korosztály csapata mellett (Relvas et al., 2010).

Az edzők foglalkoztatásával kapcsolatban is relatíve egységes ezen európai országok gyakorlata, ugyanis Angliában (6 akadémiát figyelembe véve), Portugáliában (5 akadémiát figyelembe véve), valamint Spanyolországban a vizsgált kilenc akadémiából hétben főként részmunkaidőben foglalkoztatják az edzőik nagy részét. Svédországra is többnyire a részmunkaidős foglalkoztatás jellemző, azzal, hogy a svéd labdarúgó szövetség támogatást nyújt a klubok részére minden teljes munkaidőben foglalkoztatott, 16-19 éves korosztállyal foglalkozó edző után bizonyos feltételek mellett. Ilyen az adott sportszervezet által biztosított megfelelő szintű infrastruktúra megléte, a játékosok nemzeti utánpótlás válogatottakban történő részvétele, illetve szakmai beszámolók megküldése a szövetség részére. Az így, teljes munkaidőben foglalkoztatott edzők kötelesek évente meghatározott számú szakmai továbbképzésen is részt venni (Relvas et al., 2010).

A fentiekben bemutatott egyes területek, úgy mint a működés és szervezeti felépítés, az edzők foglalkoztatása, valamint a lakhatási, tanulási feltételek biztosítása kapcsán a vizsgált országok nevelési rendszerei között rendszerbeli különbségek ugyan mutatkoznak, azonban a szakmai célkitűzésüket értelemszerűen hasonlóképpen határozzák meg.

#### **1.4.2. Labdarúgó akadémiai rendszerek hazai összehasonlításban**

Magyarországon 2001-ben alakult meg az első labdarúgó akadémia, az MTK sportszervezet keretein belül, Sándor Károly Labdarúgó Akadémia néven, majd a 2000-es évek végére már több első és másodosztályú labdarúgó klub, többek között az Illés Akadémia (Szombathely), a Kecskeméti Labdarúgó Akadémia, a Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia (Felcsút), Vasas Kubala Akadémia (Budapest) rendelkezett ilyen jellegű utánpótlás-nevelő központtal.

Napjainkban már mintegy húsz labdarúgó akadémia működik hazánkban. Ahhoz azonban, hogy egy labdarúgóval foglalkozó sportszervezet akadémiként működhessen, bizonyos feltételeknek meg kell felelnie. A feltételrendszer kialakítása céljából a Magyar Labdarúgó-szövetség adaptálta az Európai Labdarúgó-szövetség (UEFA) által alkalmazott, a labdarúgó akadémia működési feltételeit meghatározó kritériumrendszert, kialakítva az egységes minősítési eljárásrendet. Ennek megfelelően a tanulási, lakhatási-ellátási, szakmai és intézményi feltételek részletes értékelése alapján történik meg az adott utánpótlás-nevelő központ minősítése (Magyar Labdarúgó-szövetség, 2012).

Az elmúlt években a Magyar Labdarúgó-szövetség (továbbiakban: MLSZ) kiemelten foglalkozott az utánpótlás-neveléssel, különösen annak részeként a labdarúgó akadémiai rendszer helyzetével, fejlesztésének lehetőségeivel. Ebből a célból a 109/2013 (05. 23.) számú határozatában felhatalmazta a belga Double Pass független auditáló céget az általa megjelölt tizenöt magyarországi élsportutánpótlás-nevelést folytató akadémiai rendszerű sportszervezet átvilágítására. Ezen szakmai megfontolásból, miszerint ez az auditálási folyamat tizenöt sportszervezetre terjedt ki, kutatásomba én is ugyanazt a tizenöt akadémiát vontam be, melyek az MLSZ által korábban a vonatkozó vizsgálatot megelőzően kijelölésre kerültek. A vizsgált labdarúgó akadémia: Békéscsaba Labdarúgó Akadémia, Bozsik József Labdarúgó Akadémia (Nyíregyháza), Debreceni Labdarúgó Akadémia, Diósgyőri Futball Akadémia (Miskolc), Fehér Miklós Labdarúgó Akadémia (Győr), Ferencvárosi Torna Club Labdarúgó Zrt. (Budapest), Illés Akadémia (Szombathely), Kaposvári Rákóczi Bene Ferenc Labdarúgó Akadémia, Kecskeméti Labdarúgó Akadémia, Magyar Futball Akadémia, Honvéd FC (Budapest), Pécsi Futball Akadémia, Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia (Felcsút), Sándor Károly Labdarúgó Akadémia, MTK (Budapest, Agárd), UTE Labdarúgó Akadémia (Budapest), Vasas Kubala Akadémia (Budapest) (Magyar Labdarúgó-szövetség, 2014).

A Double Pass által elvégzett vizsgálat két lépcsőben valósult meg, első körben 2013 szeptemberétől 2014 februárjáig, majd második körben 2015 augusztusától 2016 áprilisáig. Az első, Foot Pass elnevezésű átvilágítás során nyolc (1. stratégia és pénzügyi tervezés, 2. szervezeti struktúra, 3. kiválasztás és fejlesztés, képzés, 4. a

sportolói és szociális támogatás, 5. az akadémiai HR, 6. kommunikáció és együttműködés, 7. infrastruktúra, felszereltség, 8. hatékonyság: beválás (feladás) lehetőségek és korlátok) (Magyar Labdarúgó-szövetség, 2014), míg a második, úgynevezett Double Pass audit során tíz főindikátor (1. stratégia, 2. struktúra, 3. HR menedzsment és kommunikáció, 4. szervezeti egységek, 5. csapatfejlesztés, 6. egyéni fejlesztés, 7. tehetségek beazonosítása, 8. személyzet, 9. létesítmények, 10. produktivitás), valamint edzés-, és mérkőzés-megfigyelés alkalmazására került sor (Magyar Labdarúgó-szövetség, 2016).

Az alábbiakban – hasonlóan a korábban bemutatott külföldi akadémiai rendszerekhez – az ott alkalmazott szempontrendszer szerint az elérhető források alapján összefoglalóan áttekintést adok az általam vizsgált tizenöt magyarországi élsport-utánpótlásnevelési központ szakmai célkitűzéseiről, működéséről és szervezeti felépítéséről, az edzők foglalkoztatásának jellegéről, valamint a lakhatási, tanulási feltételek biztosításáról.

A vizsgált magyarországi labdarúgó akadémiaik többsége szinte egyöntetűen azt jelöli meg tevékenysége legfőbb céljának, hogy az adott sportszervezetben nevelkedő fiatalokat eljuttassa a felnőtt csapatába. Némelyek ezek közül kiemelik azt is, hogy céljaikat nem csupán „önös” klubérdekek vezérlik azzal, hogy jó képességű, jól felkészített labdarúgókat kineveljenek az „első csapatba” vagy a legmagasabb osztályokba, hanem küldetésüknek tekintik a nemzeti válogatott, egyúttal a magyar labdarúgás fejlődésének elősegítését, támogatását. A példának okáért az alábbiakban három ilyen jellegű célmegjelölést mutatok be:

*„Miért kell jó labdarúgókat nevelniünk? Mert szeretnénk a magyar labdarúgás számára minél több válogatott labdarúgót nevelni, hogy jó teljesítményükkel öregbítsék Magyarország hírnevét”* (Debreceni Labdarúgó Akadémia, 2018).

*„Célunk, hogy a magyar labdarúgás folyamatos és magas szintű utánpótlás bázisaként tevékenykedjünk, és példaértékű működésünkkel etalonná váljunk az országos labdarúgó utánpótlás nevelés területén”* (UTE Labdarúgó Akadémia, 2018).



*„A Vasas Kubala Akadémia célja, hogy részt vállaljon a magyar labdarúgás utánpótlás-nevelésében és magas színvonalon biztosítsa az ehhez szükséges feltételrendszerét”* (Vasas Kubala Akadémia, 2018).

A fentiek kiegészítéseként említést érdemel, hogy több labdarúgó akadémia szakmai célkitűzései között sorolja fel azt, hogy játékosai külföldre tudjanak szerződni (UTE Labdarúgó Akadémia – Budapest, Kecskeméti Labdarúgó Akadémia). Egy alkalommal a külföldre történő igazolás mellett, annak üzleti aspektusa is tetten érhető a szövegben: *„(...) a felnevelt kiemelkedő képességű labdarúgók későbbi külföldre adásával anyagilag is erősödhet a klubunk”* (Debreceni Labdarúgó Akadémia, 2018).

Az elemzés következő lépéseként a pedagógiai dimenzió előfordulását vizsgáltam. Bár mindössze csak három esetben, de találtam olyan megfogalmazást az akadémiák honlapjának vizsgálatakor, amely deklarálja, hogy az adott utánpótlásnevelő-központ a nevelést összetetten közelíti meg. Ezen akadémiák céljaikban – a sportszakmai felkészítéssel egyidejűleg – megjelenítik a teljes emberré nevelést, más szóval célmeghatározásuk alapján törekszenek a játékosaik „konstruktív életvezetésre” (Bábosik, 1999).

*„Fontos, hogy növendékeink a legideálisabb körülmények között fejlődhessenek, sportolhassanak, nagy figyelmet fordítva szellemi fejlődésükre és személyiségfejlesztésükre. Célunk, hogy évről évre egyre több fiatal, tehetséges sportoló kerüljön ki az intézmény falai közül, akik a sport mellett az élet számos területén sikeresen megállják a helyüket. Célunk, hogy a legmagasabb szinten biztosítsuk a sportoló fiatalok iskolai és sportbeli kötelezettségeinek összehangolását. Célunk, hogy a gyakorlati sportszakmai képzést alátámasztó, segítő elméleti képzést is nyújtsunk, és elősegítsük OKJ-s sportszakmák megszerzését”* (Fehér Miklós Labdarúgó Akadémia, 2018).

*„(...) labdarúgót képzünk, embert nevelünk”* (Vasas Kubala Akadémia, 2018).

*„(...) a sportolóink sportszakmai fejlesztése mellett fontosnak tartjuk az oktatás területére is komoly hangsúlyt fektetni, mivel a ránk bízott fiatal sportolókért felelősséggel tartozunk sporttal töltött éveik alatt, de jövőjüket szem előtt tartva tisztában vagyunk azzal is, hogy aktív sportpályafutásuk után a civil életben az általuk*

*megszerzett tudás révén kell majd érvényesülniük. Az UTE Labdarúgó Akadémia Oktatási részlegének egyik legfontosabb feladata az Akadémia kötelékén belül sportolók tanulmányainak nyomon követése, az oktatási intézményekben zajló – sportolókkal történő – szakmai munka megfigyelése annak érdekében, hogy labdarúgóink a sportpályán nyújtott tevékenységük mellett biztosan fel tudjanak készülni a középiskolai felvételijükre, érettségi vizsgájukra, illetve felsőfokú tanulmányaikra és a sport utáni életre. Kiemelt feladatunknak tekintjük az élethosszig tartó tanulás (Long life learning) igényének kialakítását és annak erősítését is játékosainkban” (UTE Labdarúgó Akadémia, 2018).*

Megjegyzendő, hogy a fentiekben bemutatott csekély számban megjelenő pedagógiai szemlélet azon oknál fogva mutatkozik némileg hiányosnak, mert egyes akadémiák nem közvetlenül az internetes honlapjukon, hanem a kollégiumaik pedagógiai programjában foglalkoznak a nevelés kérdésével. Így például a Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia részeként működő Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia Kollégium is részletesen kifejti cél- és feladatrendszerét, amelyben a következőképpen fogalmaz: „A tanulóink szocializációjának, kiegyensúlyozott és egészséges fejlődésének, tanulásának, a sikeres, labdarúgás-központú életpályára való felkészítésének segítése, személyiségének fejlesztése, kibontakoztatása a Labdarúgó Akadémia sajátos eszközeinek és módszereinek felhasználásával” (Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia Kollégium Pedagógiai Programja, 2015).

Miután az akadémiák kötelékébe tartozó játékosok életkora vegyes (egyes akadémiák vonatkozásában nem bentlakásos rendszerű pre-akadémiai korosztályok 6-14 éves kor között), de jellemzően 14-től 19. életévig terjed, érvényes rájuk a tankötelezettségre vonatkozó köznevelési törvény. Oktatásuk a köznevelési intézményekkel történő együttműködés különböző formáiban valósul meg. Ennek több változata ismert, azonban ezek közül a leggyakoribb: egyfelől amikor kihelyezett képzésként az akadémia által biztosított infrastruktúrában, másfelől az együttműködő köznevelési intézményben egy adott osztály pedagógiai programját átalakítva az akadémia speciális sportszakmai igényeinek, edzésrendjének megfelelően történik az oktatás (sportosztály, labdarúgó osztály, sport-kerettantervű osztály, speciális sporttagozatos osztály). Egy-egy akadémia nem kizárólag egy köznevelési

intézménnyel, hanem bizonyos esetekben akár több iskolával is együttműködve valósítja meg a fiatalok oktatását. Ezen iskolák esetében is az az előleges szempont, hogy az élsporttal együtt járó megnövekedett időtartamú sportolói elfoglaltságból adódó életformához tudjanak igazodni azzal, hogy tolerálják az edzések, mérkőzések okozta hiányzásokat, egyúttal segítsék az ezek következtében tanulmányaikban lemaradó játékosok felzárkóztatását.

A játékosok sokszor valamilyen speciális, általában az adott köznevelési intézmény profiljához illeszkedő oktatásban is részesülnek. Úgy, mint idegennyelv, informatika vagy kommunikáció. A Bozsik József Labdarúgó Akadémia (Nyíregyháza) növendékei sportszakmai ismereteket, edzésmélethez és gimnasztikát (Bozsik József Labdarúgó Akadémia – Nyíregyháza, 2018), míg a Magyar Futball Akadémia, Honvéd FC (Budapest) sportolói sportedző szakmacsoportos képzés során labdarúgás elméleti és gyakorlati, valamint anatómia és élettani ismereteket szerezhettek (Magyar Futball Akadémia, 2018).

A magyarországi labdarúgó akadémiák, különösen a vidéki székhelyűek jellemzően bentlakásos rendszerű élsportutánpótlás-nevelési központokként működnek. Ezzel szemben a budapestiek körében megtalálható az úgynevezett „nyitott akadémiai modell”. A Vasas Kubala Akadémia kiváltképpen szorgalmazza is, hogy a játékosai családi környezetben készüljenek a sportkarrierre (Vasas Kubala Akadémia, 2018). Az UTE Labdarúgó Akadémia saját nyílt rendszerű modelljének előnyeit pedig abban látja, hogy növendékei nem kizárólag sportolókkal érintkeznek, hanem olyan diákokkal is, akik nem sportolnak. Ezáltal, ahogy fogalmaznak: *„Szociális fejlődésük nem egy izolált (zárt akadémiai) és minden téren kontrollált közegben, hanem egy „életközeli”, folyamatos változásokkal és kihívásokkal teli ingerekben gazdag környezetben zajlik. Kapcsolatokat építhetnek, egészséges szintű önállóság van tőlük elvárva, gazdálkodniuk kell energiáikkal és idejükkel, amelyek elsajátítása révén sikeres felnőtt válhat belőlük”* (UTE Labdarúgó Akadémia, 2018).

A magyarországi labdarúgó akadémiák szervezeti felépítésüket tekintve – szorítkozva annak szakmai oldalára – viszonylag eltérő jelleget mutatnak. Azon élsportutánpótlás-nevelő központok esetében, ahol a gyermekek és fiatalok képzése az utánpótlás korosztályok teljes vertikumára kiterjed, több szekcióban (pl.: gyermek

szekció, iskolai szekció, akadémiai szekció), szekciónként külön szakmai irányítással működnek, az akadémia szakmai vezetőjének koordinált vezetése mellett. A szakmai működés egy másik ismert és alkalmazott formája, mely általánosságban fellelhető a 14 év feletti fiatalokkal foglalkozó akadémiák vonatkozásában, az edzők korosztályonként történő elosztása. Ebben az esetben egy fő vezetőedző és többé-kevésbé egy fő másodedző vezeti egy-egy korosztályos csapat felkészítését. Az edzők mellett – akadémiáktól függően – dolgozik kapusedző, erőnléti edző, gyógytornász, fizioterapeuta, dietetikus, pszichológus, nevelőtanár, mentáltréner, masször, videóelemző és egyéb kiszolgáló személyzet is, akik nem egy adott csapathoz delegáltak, hanem akadémiai szinten kerülnek alkalmazásra. Az edzők szakmai munkáját az akadémia szakmai vezetője irányítja.

Az edzők foglalkoztatása vonatkozásában kevés és rendkívül heterogén információk állnak rendelkezésre. E részterület kapcsán jobbra a kérdőíves adatfelvételkor, az adott labdarúgó akadémia szakmai vezetőjével folytatott informális beszélgetésekből ismertem meg bizonyos adatokat. Azok alapján – nem általános érvénnyel – elmondható, hogy az úgynevezett akadémiai korosztályok (14. életévtől 19-ig) edzői zömében főfoglalkozásúak, azaz teljes munkaidőben, míg a fiatalabbak korosztályokkal, 14 év alattiakkal többnyire részmunkaidőben foglalkoztatott edzők dolgoznak. Azokban az esetekben, amikor az adott akadémia kizárólag 14 év feletti korosztályok képzéséről gondoskodik, rendszerint főfoglalkozású edzők irányítják a csapatok munkáját.

## **2. Célkitűzések**

Disszertációm alapvető célja, hogy egy átfogó empirikus kutatás eredményei alapján bemutassam a vizsgált magyarországi labdarúgó akadémiák alkalmazásában álló edzők pedagógiai nézeteit. Idevágó kutatásom célja az edzők neveléssel összefüggő nézetrendszerének feltárása, jobb megismerése volt. A pedagógiai nézetek gazdag tárházából a neveléssel, a gyermekfelfogással és a differenciálással kapcsolatos nézetekre, hitekre fókuszáltam. Értekezésem közvetett célja, hogy az eredmények bemutatásán keresztül, a labdarúgó edzők magasabb szintű képzésének elősegítésével hozzájáruljon az edzővé-nevelővé válás folyamatához, a mindennapi életben alkalmazható pedagógiai „fogások” helyes használatához, valamint a jó edző-sportoló kapcsolat megteremtéséhez, és mindezzel növelje a labdarúgó edzők pedagógiai tevékenységének eredményességét.

### **2.1. Kérdésfeltevések**

Empirikus kutatásom koncepcióját egy országos pedagóguskutatásból vettem át (Golnhofer & Nahalka, szerk., 2001) és adaptáltam az eltérő populációhoz, valamint az időbeli eltérésből adódóan részben megváltozott körülményekhez. Lényeges módosításokat kellett alkalmazni a populáció sajátosságai és a rendelkezésre álló erőforrások eltérései miatt. Az előző következtében a kérdésfeltevések körének és tartalmának, az utóbbiak következtében az adatgyűjtés módjának átalakítása vált szükségessé. Figyelembe kellett venni egyrészt a pedagógusok és az edzők tevékenységének fő célkitűzései, munkahelyi elvárásai és körülményei, valamint az életútjuk közötti különbségeket, másrészt pedig azt, hogy ellentétben a kilenc kutató által végzett pedagógusvizsgálattal, az edzők körében végzett kutatás humán és anyagi erőforrásai meglehetősen korlátozottak voltak.

### **2.2. Kutatási kérdések**

*A labdarúgó edzők neveléssel kapcsolatos nézetei*

- Mi a tartalma a labdarúgó edzők nevelési nézeteinek? Mi a véleményük, a neveléssel kapcsolatos emberi értékekről és meggyőződésekről, a nevelés

hatékonyságát elősegítő eszközökről, játékosaik nevelhetőségéről és a labdarúgó edzők nevelő tevékenységének hatékonyságáról?

- Mennyire állnak közel egymáshoz az edzők pedagógiai nézetei?
- Realizálják-e a labdarúgó edzők deklarált pedagógiai nézeteiket?
- Van-e összefüggés a labdarúgó edzők életkora, a szakmában eltöltött éveik száma, valamint korábbi külföldi tapasztalataik és a neveléssel kapcsolatos nézeteik között?

#### *Az edzők gyermekfelfogása*

- Fontosnak tartják-e a labdarúgó edzők tanítványaikhoz fűződő kapcsolatukat?
- Miként észlelik a labdarúgó edzők a játékosaikhoz fűződő kapcsolatuk minőségét? Mely tulajdonságokkal rendelkező utánpótláskorú sportolót fogadnak el leginkább, illetve legkevésbé a labdarúgó edzők?
- Van-e összefüggés a labdarúgó edzők életkora, a szakmában eltöltött éveik száma, valamint korábbi külföldi tapasztalataik és az optimális utánpótláskorú sportolóról alkotott véleményük között?

#### *Differenciálás*

- Fontos-e a differenciálás, mint a pedagógiai tevékenységrendszer része a labdarúgó edzők szerint?
- Milyen szempontok szerint differenciálnak a labdarúgó edzők?
- Van-e összefüggés a labdarúgó edzők életkora, a szakmában eltöltött éveik száma, valamint korábbi külföldi tapasztalataik és a differenciálással kapcsolatos nézeteik között?

### **2.3. Hipotézisek**

Feltételezem, hogy

**H<sub>1a</sub>**: a labdarúgó edzők elismerik a pedagógiai tudás relevanciáját;

**H<sub>1b</sub>**: a különböző labdarúgó edzők pedagógiai nézetei homogének;

**H<sub>2</sub>**: a labdarúgó edzők a közösségi értékeket preferálják, de értékszemléletük ebben a kérdésben is inkonzisztens;

**H<sub>3a</sub>**: a különböző labdarúgó edzők nézetei a nevelési eszközök hatékonyságáról hasonlóak,

- H<sub>3b</sub>:** a különböző labdarúgó edzők nézetei a nevelési meggyőződésekről hasonlóak,
- H<sub>4</sub>:** pedagógiai antinómia áll fenn a labdarúgó edzők deklarált és realizált pedagógiai nézetei között;
- H<sub>5a</sub>:** összefüggés mutatható ki a labdarúgó edzők életkora és a neveléssel kapcsolatos nézetei között;
- H<sub>5b</sub>:** összefüggés mutatható ki a labdarúgó edzők szakmában eltöltött évei száma és a neveléssel kapcsolatos nézetei között;
- H<sub>5c</sub>:** összefüggés mutatható ki a labdarúgó edzők korábbi külföldi tapasztalatai és neveléssel kapcsolatos nézetei között;
- H<sub>6a</sub>:** a labdarúgó edzők fontosnak tartják, hogy kedveljék őket tanítványaik;
- H<sub>6b</sub>:** a labdarúgó edzők önmagukon kívülálló tényezőket okolnak azért, ha nem sikerült jó kapcsolatot kialakítaniuk tanítványaikkal
- H<sub>7a</sub>:** összefüggés áll fenn a labdarúgó edzők életkora és gyermekfelfogásuk között;
- H<sub>7b</sub>:** összefüggés áll fenn a labdarúgó edzők szakmában eltöltött éveinek száma és gyermekfelfogásuk között;
- H<sub>7c</sub>:** összefüggés áll fenn a labdarúgó edzők korábbi külföldi tapasztalatai és gyermekfelfogásuk között;
- H<sub>8a</sub>:** a labdarúgó edzők a differenciálásnál a játékosok életkorát és képességeit tartják a legfontosabb szempontoknak;
- H<sub>8b</sub>:** a labdarúgó edzők gyakorlati munkájuk során a játékosok életkorát kiemelten figyelembe veszik, képességeiket azonban nem;
- H<sub>8c</sub>:** a labdarúgó edzők a játékosaik által a csapatban betöltött posztok szerinti differenciálást sem elvi, sem gyakorlati szinten nem tartják kiemelten fontosnak;
- H<sub>9a</sub>:** összefüggés áll fenn a labdarúgó edzők életkora és a differenciálással kapcsolatos nézetei között;
- H<sub>9b</sub>:** összefüggés áll fenn a labdarúgó edzők szakmában eltöltött éveik száma és a differenciálással kapcsolatos nézetei között;
- H<sub>9c</sub>:** összefüggés áll fenn a labdarúgó edzők korábbi külföldi tapasztalatai és a differenciálással kapcsolatos nézetei között.

### 3. Módszerek

#### 3.1. A vizsgált sokaság jellemzői

Kutatásomat szakmai megfontolásból az élsportutánpótlás nevelésének legkorszerűbb sportszakmai háttérét biztosító szervezetek, a magyarországi labdarúgó akadémiák alkalmazásában álló edzők körében, a teljes alapsokaságban végeztem. Fontosnak tartottam, hogy a vizsgált sokaság alanyai olyan meghatározó jegyekben, mint a tematikus sportszakmai kompetenciák, a hasonló intézményi forma, az azonos szervezeti keretek között végzett tevékenység, a szervezeti egységek utánpótlás-nevelésben betöltött speciális helyzete, illetve az azokkal szemben támasztott szakmai követelmények és elvárások, valamint a tanítványok életkora alapján pontosan definiált populációt alkossanak. A teljes alapsokaság létszáma úgy állt össze, hogy az érintett labdarúgó akadémiák illetékes vezetői rendelkezésemre bocsátották a saját szervezetük által foglalkoztatott edzők létszámát. Azokat összesítve megállapítható, hogy az adatfelvétel időpontjában a vizsgálatban részt vett 15 labdarúgó akadémián összesen 217 fő edző dolgozott. Miután a részvétel önkéntes volt, a 217 edző közül 196 fő kapcsolódott be a kutatásba (1. sz. táblázat). A vizsgált sokaság megoszlása munkahelyük szerint az alábbi:

**1. sz. táblázat:** A vizsgált sokaság megoszlása akadémiánként (N=196)

Labdarúgó akadémiák	Az alkalmazott edzők száma	A kutatásban részt vevő edzők száma	Részvételi arány
Békéscsaba Labdarúgó Akadémia	18	18	100,0%
Bozsik József Labdarúgó Akadémia (Nyíregyháza)	22	21	95,5%
Debreceni Labdarúgó Akadémia	14	11	78,6%
Diósgyőri Futball Akadémia	14	12	85,7%
Fehér Miklós Labdarúgó Akadémia (Győr)	14	11	78,6%
Ferencvárosi Torna Club Labdarúgó Zrt.	12	6	50,0%
Illés Akadémia (Szombathely)	17	17	100,0%
Kaposvári Rákóczi Bene Ferenc Labdarúgó Akadémia	12	12	100,0%
Kecskeméti Labdarúgó Akadémia	10	8	80,0%
Magyar Futball Akadémia, Honvéd FC (Budapest)	11	11	100,0%
Pécsi Futball Akadémia	13	13	100,0%
Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia (Felcsút)	16	16	100,0%
Sándor Károly Labdarúgó Akadémia, MTK (Budapest, Agárd)	11	10	90,9%
UTE Labdarúgó Akadémia (Budapest)	16	14	87,5%
Vasas Kubala Akadémia (Budapest)	17	16	94,1%
Összesen	217	196	90,3%



A kutatásba 21 edző nem kapcsolódott be. Nagyjából fele részben nem kívántak, fele részben szervezési okok miatt nem tudtak bekapcsolódni a kérdőíves vizsgálatba. Egészében véve csak egy labdarúgó akadémia, a Ferencvárosi Torna Club Labdarúgó Zrt. akadémia labdarúgó edzői alulreprezentáltak a kutatásban, a többi akadémián megközelítőleg 80 és 100% között volt a labdarúgó edzők részvételi aránya.

A vizsgált sokaság (N=196 fő) jellemzői az alábbiak:

A labdarúgó akadémiákon alkalmazásban álló labdarúgó edzők döntő többsége férfi (N=192 fő). Mivel a vizsgálatban mindössze négy hölgy vett részt, a nemek szerinti megoszlásnak a vizsgált sokaságban nincs jelentősége.

A vizsgált edzők életkori megoszlása arra utal, hogy az akadémiák nagyrészt harmincas és negyvenes éveikben lévő edzőket alkalmaznak. Viszonylag kevés a fiatal és a nyugdíjkorhatár felé közelítő edzők aránya az akadémiákon (2. sz. táblázat). Az átlagos életkor 42 év, a normalitás tesztek és a QQ-plot alapján normális eloszlást követ az „Életkor” változó.

**2. sz. táblázat:** A vizsgálatban részt vevő edzők életkori megoszlása (N=196)

Életkor	Elemszám	Százalék
32 év alatti	31	15,8%
33-42 közötti	75	38,3%
43-53 közötti	55	28,1%
54 év feletti	34	17,3%
Nem válaszolt	1	0,5%
Összesen	196	100,0%

A vizsgált sokaság összetétele meglehetősen vegyes aszerint, hogy az edzők, játékos pályafutásuk során, mely legmagasabb osztályban versenyeztek. Vannak közöttük egykori válogatott játékosok, de olyanok is, akik csak a BLSZ, illetve a megyei I-III. osztály bajnokságáig jutottak el. Sőt, olyanok is akadnak, akik soha, semmilyen szintű bajnokságban nem játszottak (3. sz. táblázat).

**3. sz. táblázat:** A vizsgálatban részt vevő edzők megoszlása egykori játékos pályafutásuk alapján (N=196)

	Elemszám	Százalék
Válogatott	15	7,7%
NB I	70	35,7%
NB II	43	21,9%
NB III	34	17,3%
Futsal	1	0,5%
Utánpótlás válogatott	2	1,0%
Utánpótlás	7	3,6%
BLSZ I/Megyei I	16	8,2%
BLSZ II/Megyei II	2	1,0%
BLSZ III/Megyei III	1	0,5%
nem játszott	5	2,6%
Összesen	196	100,0%

Dilemmát jelentett azoknak az edzőknek a besorolása, akik a fenti kérdésnél több kategóriát is megjelöltek. Ezekben az esetekben azt a megoldást választottam, hogy valamely felnőtt szinten – jellemzően a hazai labdarúgó bajnokság első, második és harmadik osztályában – megszerzett versenyzői tapasztalatot magasabb szakmai szintnek tekintettem, mint a válaszadó által a kérdésen belül ugyancsak megjelölt „utánpótlás válogatott” vagy „utánpótlás” válaszalternatívákat. Következésképpen a válaszadó két válasza közül minden esetben a legmagasabb szintű felnőtt kategóriában megjelölt választ vettem figyelembe. Ennek analógiájára az egyéb sportágban szerzett korábbi versenyzői tapasztalat a „nem volt labdarúgó” kategória elemszámát növelte.

A vizsgálatban részt vevő edzők egyharmada játszott korábban külföldi bajnokságban, de zömmel alacsonyabb osztályokban. Csupán egytizedük rendelkezik első osztályú külföldi versenyzői tapasztalattal.

A szakmai végzettséget tekintve a vizsgálat során két csoportot különítettem el. Az első csoportba kerültek a hagyományos iskolarendszerű oktatásban megszerezhető szakképzettségek, míg a második csoportot az iskolai rendszeren kívüli, kompetencia alapú, jellemzően az MLSZ által kínált tanfolyami rendszerű képzések alkották. Ezek alapján a vizsgált sokaságba került edzők 42,3%-a nem rendelkezik iskolarendszerű oktatásban, azaz alapfokú labdarúgó sportoktatói (OKJ), középfokú labdarúgó edzői

(OKJ), illetve felsőoktatási intézményben megszerezhető (BSc, BA, MSc, MA, osztatlan képzés) sportszakmai/testnevelői végzettséggel. Nagyjából egynegyedüknek a középfokú labdarúgó edzői (OKJ), egytizedüknek pedig az alapfokú labdarúgó sportoktatói minősítés (OKJ) a legmagasabb, iskolarendszerű oktatásban szerzett edzői végzettsége. Felsőfokú intézményben, alapképzésben (BSc, BA), mesterképzésben (MSc, MA) illetve osztatlan tanárképzésben az edzők egyötöde szerzett szakmai képesítést (4. sz. táblázat). A vizsgálatban részt vevő edzők több mint háromnegyede (79,1%) nem rendelkezik felsőfokú szakmai végzettséggel.

**4. sz. táblázat:** A vizsgálatban részt vevő edzők megoszlása iskolarendszerű oktatásban szerzett szakmai végzettségük alapján (N=196)

Szakmai végzettség	Elemszám	Százalék
Nem rendelkezik	84	42,9%
Alapfokú labdarúgó sportoktató (OKJ)	20	10,2%
Középfokú labdarúgó edző (OKJ)	52	26,5%
Testnevelő-edző (BSc)	18	9,2%
Rekreációs szervező-egészségfejlesztő (BSc)	1	0,5%
Szakedző (4 éves)	9	4,6%
Szakedző (MSc)	5	2,6%
Testnevelő tanár (MA)	2	1,0%
Testnevelő tanár (szintje tisztázatlan)	2	1,0%
Testnevelő-gyógytestnevelő (osztatlan tanárképzés)	2	1,0%
Testnevelő-rekreációs szervező (szintje tisztázatlan)	1	0,5%
Összesen	196	100,0%

Miután edzői működésük feltételeként a követelmények előírták számukra, függetlenül az iskolarendszerű oktatásban szerzett szakmai végzettségüktől, a labdarúgó akadémiákon dolgozó edzők döntő többsége (98,5%-a) szerzett iskolai rendszeren kívüli szakmai képesítést: 14,8%-uk UEFA B szint alatti (MLSZ Grassroots C, MLSZ D, futsal vagy erőnléti edzői), 46,4%-uk UEFA B, 30,6%-k UEFA A, 4,1%-uk UEFA Elite Youth A, illetve 2,6%-uk UEFA PRO végzettséggel rendelkezik. A fenti szakképzettségeket a sportági szakszövetség (MLSZ) által szervezett tanfolyamokon szerezték. A vizsgált sokaságnak csupán 1,5%-a nem rendelkezik ilyen jellegű, iskolai rendszeren kívüli végzettséggel (5. sz. táblázat).

**5. sz. táblázat:** A vizsgálatban részt vevő edzők megoszlása az iskolai rendszeren kívüli edzői végzettségük alapján (N=196)

Az edzők szakmai végzettségének szintje	Elemszám	Százalék
Nem rendelkezem	3	1,5%
MLSZ erőnléti edzői	2	1,0%
Futsal edzői	1	0,5%
MLSZ D	1	0,5%
MLSZ Grassroots C	25	12,8%
UEFA B	91	46,4%
UEFA A	60	30,6%
UEFA Elite Youth A	8	4,1%
UEFA PRO	5	2,6%
Összesen	196	100,0%

A vizsgált sokaságba került edzők az utánpótlásban átlagosan 11,3 évet, felnőtt csapat mellett átlagosan 4,8 évet dolgoztak eddig aktívan. Az évek száma jobbra ferde, balra elnyúló, nem szimmetrikus eloszlást követ. A statisztikai adatokból megállapítható, hogy a sokaság nagy része sokéves utánpótlás-nevelői edzői tapasztalattal rendelkezik és az edzők egy részének van korábbi tapasztalata felnőtt csapatokkal is.

Az adatfelvétel időpontjában a megkérdezett edzők több mint kétharmada (70,4%-a) csak utánpótláskorú, 1,5%-a kizárólag felnőtt bajnokságban (tartalékcsoportban) szereplő játékosokkal foglalkozott, míg nagyjából egyötödük (21,9%-uk) mindkét kategóriában végzett edzői tevékenységet (6. sz. táblázat).

**6. sz. táblázat:** A vizsgálatban részt vevő edzők megoszlása a korábbi edzői tapasztalatuk alapján (N=196)

Az edzői tevékenység színtere	Elemszám	Százalék
Csak utánpótlás	138	70,4%
Csak felnőtt	3	1,5%
Mindkettő	43	21,9%
Csak másodedző	7	3,6%
Nem válaszolt	5	2,6%
Összesen	196	100,0%

Az edzői tapasztalatokat korosztályos bontásban is elemeztem. Amennyiben az idevonatkozó kérdésre egy válaszadó több kategóriát is megjelölt, választát minden jelölésnél figyelembe vettem. Megállapítható, hogy a vizsgálatban részt vevő edzők közel kétharmada 13-18 éves, míg egyharmada 5-12 éves és csaknem egyötödük 19-21 éves fiú csapatok mellett végzett edzői tevékenységet (7. sz. táblázat).

**7. sz. táblázat:** A vizsgálatban részt vevő edzők megoszlása a korábbi edzői tapasztalatuk alapján, korosztályos bontásban (N=196)

Típus	Edzők száma	Aránya
Férfi - Utánpótlás 5-12 éves	69	35,20%
Férfi - Utánpótlás 13-18 éves	116	59,18%
Férfi - Utánpótlás 19-21 éves	33	16,84%
Női - Utánpótlás 5-12 éves	3	1,53%
Női - Utánpótlás 13-18 éves	4	2,04%
Női - Utánpótlás 19-21 éves	2	1,02%
Válogatott - Utánpótlás 5-12	3	1,53%
Válogatott - Utánpótlás 13-18	3	1,53%
Férfi - Nemzeti bajnokság I	29	14,80%
Férfi - Nemzeti bajnokság II	13	6,63%
Férfi - Nemzeti bajnokság III	5	2,55%
Női - Nemzeti bajnokság I	1	0,51%
Női - Nemzeti bajnokság II	1	0,51%

A labdarúgó akadémiák döntő többsége az általános iskola befejeztével, a középiskola megkezdésével egyidejűleg indítja el korosztályos képzéseit. Ez a tény determinálja azt, hogy a vizsgált sokaság legtöbb tagja a 13-18 éves játékosok sportszakmai felkészítésével foglalkozik. Egyes sportágakban, így különösen a labdajátékokban már korán megkezdődik a gyermekek kiválasztása és az adott sportág technikai elemeinek oktatása. Bár a túl korai kiválasztás mind szakmai, mind pedagógiai szempontból vitatott, a jelenlegi gyakorlat ezt a tendenciát mutatja. Ezért számos labdarúgó akadémia szervezeti keretein belül, jellemzően az emelt szintű sportszakmai és kapcsolódó infrastrukturális feltételeket biztosítani képes vidéki, regionális vonzerővel rendelkező helyeken, már az általános iskola első osztályában megkezdik a gyermekek speciális sportági képzését. Az adatfelvétel időpontjában a

vizsgálatba bekapcsolódott edzők több mint egyharmada 5-12 éves (pre-akadémiai korosztály) játékosok mellett végzett edzői tevékenységet.

### **3.2. Adatgyűjtési módszerek**

Kutatásom során három alapvető adatgyűjtési módszert alkalmaztam: dokumentumelemzést, kérdőíves ankétot és strukturált interjút.

#### **3.2.1. Dokumentumelemzés**

A téma részletesebb megismeréséhez kutatásom tájékozódási szakaszában szükségesnek tartottam a magyarországi edzőképzés, különösen a labdarúgó edzőképzés történetének áttekintését. Empirikus adataim forrásaiként olyan írásos dokumentumokat – könyveket, folyóiratokat, sajtótermékeket – vizsgáltam, melyek bemutatták annak kialakulását, specializálódását, intézményi szintű változásait, az ahhoz kapcsolódó véleményeket, illetve a vonatkozó jogszabályi környezetet. Ezen adatgyűjtési módszer következő lépéseként, az MLSZ által a hazai labdarúgó akadémiák működésével kapcsolatban készült sokoldalú helyzetelemzés megjelenését követően magától értetődött annak vizsgálata is. Az auditot az MLSZ 109/2013 (05. 23.) számú határozatában felhatalmazott Double Pass független auditáló cég vezette. Mind a 2013 szeptemberétől 2014 februárjáig tartó első körös Foot Pass, mind a második körben, 2015 augusztusától 2016 áprilisáig megvalósított Double Pass audit számos általános érvényű megállapítást és ajánlást fogalmazott meg a magyarországi labdarúgó utánpótlás-nevelés erősségeiről, gyengeségeiről a neveléssel összefüggésben<sup>5</sup>. A korábban bemutatott nyolc, valamint a tíz főindikátor, illetve az edzés-, és mérkőzés-megfigyelés mentén, az értekezésem szempontjából releváns fejlesztési javaslatokat a 3. sz. mellékletben felsorolásszerűen foglalom össze.

A dokumentumelemzés során továbbá mintegy evidenciaként jelentkezett a tanári és edzői, nevelői pályák párhuzamainak elemzése. Ebben nemcsak az a tény erősített meg, hogy a szakirodalomban az edző-sportoló kapcsolatot időnként a tanár-diák viszsonnyal vetik össze, hanem az is, hogy felfogásom szerint az edzői személyiség

---

<sup>5</sup> Megjegyzendő, hogy a pedagógiai indikátorokat csak rejtett formában tartalmazta a lekérdezés, ezért azok kizárólag a megfelelő szöveggörnyezetben kezelhetők.

nevelői személyiség, az edzői munka pedig a sportszakmai és pedagógiai munka sajátos összessége.

### **3.2.2. Kérdőíves ankét**

Kutatásom módszereinek megválasztásánál fontos szempont volt az is, hogy statisztikailag feldolgozható adاتمennyiség álljon rendelkezésemre, ezért a hagyományos feltáró módszerek közül a kérdőíves ankét módszerre esett a választásom.

A kutatás empirikus kérdőíves részét két nagyobb egységre bontottam. Annak első részeként a pedagóguskutatás témaköreit leszűkítettem azokra, amelyeket relevánsnak tartottam az edzők számára. Ennek megfelelően az ott használt interjúvázlat 87 kérdése (Golnhofer & Nahalka, szerk., 2001) közül kiválasztottam a saját kutatásom témaköreire rímelő 34-et. Mivel az adatgyűjtést nem állt módomban személyes interjúval elkészíteni, ehelyett az interjúvázlat vonatkozó kérdéseinek felhasználásával kérdőívet szerkesztettem. Első lépésben feltettem az interjúvázlat 34 kérdését 25 fő önként jelentkező labdarúgó edzőnek.

Kutatásom e tájékoztatói szakaszában nyílt végű kérdéseket alkalmaztam. Mivel a pilot megkérdezés során a kérdőívem nem működött jól, az interjúvázlat megfelelő nyitott kérdéseit zárt kérdésekké alakítottam oly módon, hogy az edzőktől kapott válaszalternatívák és egyéb elméleti megfontolások alapján feleletválasztós és Likert-skálás kérdéseket fogalmaztam meg. Második lépésben az így összeállított kérdőívet 100 fős mintán terveztem tesztelni.

A pedagóguskutatáshoz hasonló méretű mintát (N=100 fő) rétegzett, véletlen mintaválasztással terveztem kialakítani. Ennek során abba az akadályba ütköztem, hogy nem álltak rendelkezésre megfelelő statisztikai adatok. Ezek hiányában, ebben a szakaszban lépcsőzetesen választottam ki a vizsgált mintát. Az első lépcsőben az edzőket alkalmazó különböző típusú szervezeti egységekből (sportegyesületek, önálló labdarúgó szakosztályok, labdarúgó akadémiák) vettem mintát, a második lépcsőben az adott szervezeti egységben dolgozó valamennyi edzőt bevontam a vizsgálatba. Az így kapott minta csak a vidéken, illetve a fővárosban dolgozó edzők arányát tekintve volt reprezentatív, a további jellemzőket tekintve nem jogosított fel általánosításra, csupán jelzésértékű lehetett a teljes populáció pedagógiai nézeteire vonatkoztatva.

Ily módon összesen 125 főt sikerült kiválasztanom és megkérdezni. Az adatgyűjtés során egyénileg történő írásos kikérdezést alkalmaztam, ahol a vizsgált minta tagjai több csoportban, a jelenlétemben válaszoltak a kérdőív kérdéseire. Amikor erre szükség/igény mutatkozott, segítettem a kérdőív kitöltését, ezzel kiküszöbölve az esetleges félreértésekből adódó problémákat. A vizsgálat abból a szempontból elérte célját, hogy a kérdőív tesztelése relatíve sikeresnek bizonyult (Varga, 2017a).

A próbavizsgálat tapasztalatait felhasználva végleges kutatásom kérdőívében a fent ismertetett pilot study-hoz képest – a struktúra megtartása mellett – több tartalmi, formai és módszertani módosítást hajtottam végre annak érdekében, hogy közelebb kerüljek a vizsgált pedagógiai jelenségek megismeréséhez, valamint kiküszöböljem a kérdések esetleges félreértelmezésének lehetőségét. A kutatás kérdőíve az alábbi részterületekből tevődött össze: nevelés; gyermekkép; az oktatás módszerei; tanítás; differenciálás; értékelés (1. sz. melléklet). A tartalmi módosítások legfőképpen abból adódtak, hogy a próbavizsgálat során egyes témakörök relevánsabbnak bizonyultak a pedagógiai valóság feltárásának folyamatában, ezáltal eltolódtak a témakörök, így a kérdéscsoportok közötti hangsúlyok is. Ennek okán az „oktatás módszerei” témakör hat kérdésűt két kérdésre szűkítettem, míg a „nevelés értelmezése” témakör négy kérdése számosságát tekintve tizenkettőre bővült. Továbbá kikerült mérőeszközömből a „motiváció” témaköre, mert a próbavizsgálat idevonatkozó nyílt végű kérdése nem volt alkalmas mélyreható következtetések levonására.

A próbavizsgálat több helyen rávilágított a tartalmilag módosítandó elemekre, mindemellett felhívta a figyelmet arra is, hogy a válaszok kevésbé jól értékelhetők. Ezért szükségessé vált alapvető módszertani módosításokat is eszközölni. A válaszok jobb értékelhetősége miatt a legfontosabb módosítás abban nyilvánult meg, hogy míg a korábbi, pilot study kérdéseire több, illetve a rendelkezésre álló válaszalternatívák közül tetszőleges számú megjelölhető volt, addig a módosított kérdőívben Likert-skála típusú, osztályozós és rangsorolós kérdések kerültek kialakításra. A kérdőívnek ez a lényegi módosítása hozzájárult ahhoz, hogy valamennyi válaszalternatívához egy bizonyos számérték tartozzon, elősegítve azt, hogy a témakörökre vonatkozó nézetek sokkal cizelláltabb formában jelenjenek meg (Varga, Földesi & Gombocz, 2018). A vizsgálatban részt vevő labdarúgó edzők tehát a demográfiai és kiegészítő kérdéseken



kívül minden – a kutatási témára közvetlenül irányuló – fő kérdés esetében valamennyi itemhez számértéket rendeltek. Ezáltal a válaszok értékelhetősége jelentős mértékben javult.

Kutatásomnak ebben az adatgyűjtési szakaszában is írásos kikérdezést alkalmaztam. A kérdőívek kitöltése akadémiánként csoportban, azonban minden esetben egyénileg, önállóan, anonim módon történt. Az adatfelvételkor valamennyi helyszínen jelenlétemmel támogattam a papír alapú kérdőív helyes kitöltését, biztosítva ezzel a válaszadási arány maximalizálását, illetve a felmerülő szakmai kérdésekre adott semleges, adekvát magyarázatokat. A kérdőíves adatfelvétel 2017. március 31-től 2017. június 14-ig tartott. Az adatfelvétel helyszíneit, időpontjait a 8. sz. táblázat mutatja be.

**8. sz. táblázat:** A kérdőíves adatfelvétel időpontjai

Labdarúgó akadémiák	Az adatfelvétel időpontja
Békéscsaba Labdarúgó Akadémia	2017. május 2.
Bozsik József Labdarúgó Akadémia (Nyíregyháza)	2017. március 31.
Debreceni Labdarúgó Akadémia	2017. március 31.
Diósgyőri Futball Akadémia	2017. május 29.
Fehér Miklós Labdarúgó Akadémia (Győr)	2017. április 24.
Ferencvárosi Torna Club Labdarúgó Zrt.	2017. április 21.
Illés Akadémia (Szombathely)	2017. június 6.
Kaposvári Rákóczi Bene Ferenc Labdarúgó Akadémia	2017. május 15.
Kecskeméti Labdarúgó Akadémia	2017. május 2.
Magyar Futball Akadémia, Honvéd FC (Budapest)	2017. április 28.
Pécsi Futball Akadémia	2017. május 15.
Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia (Felcsút)	2017. május 4.
Sándor Károly Labdarúgó Akadémia, MTK (Budapest, Agárd)	2017. június 13-14.
UTE Labdarúgó Akadémia (Budapest)	2017. május 9.
Vasas Kubala Akadémia (Budapest)	2017. június 1.

### 3.2.3. Strukturált interjú

A kutatási eredmények minél megbízhatóbb interpretálása érdekében újabb módszerrel, strukturált interjúval bővítettem az adatgyűjtési repertoárt, amelynek segítségével egyúttal sikerült megerősíteni és kiegészíteni a vizsgálat szempontjából jelentősebb témákban szerzett ismereteket. Az interjú vázlatának összeállításakor

egyrészt figyelembe vettem a kérdőív struktúráját és a kikérdezés eredményeit, biztosítva ezzel a két mérőeszköz adatainak összevethetőségét (2. sz. melléklet). Másrészt a kérdőív azon kérdéscsoportjaira koncentráltam, melyekről úgy véltem, hogy mélyebb ismeretük hozzájárulhat a majdani eredmények általánosíthatóságának megítéléséhez.

Az interjúalanyok (N=6) kiválasztásánál lényeges szempont volt, hogy valamennyien rendelkezzenek iskolarendszerű és iskolai rendszeren kívüli végzettségekkel is. Olyannyira, hogy iskolarendszerű végzettségük a sport és testnevelés területén megszerezhető legmagasabb, azaz egyetemi-főiskolai, csakúgy, mint az iskolai rendszeren kívüli, a Magyar Labdarúgó-szövetség által szervezett legmagasabb szintű UEFA PRO minősítés legyen. Az interjúkat minden esetben a Testnevelési Egyetemen készítettem, azok hossza valamennyi edző esetében 1,5-2,5 óra időtartamú volt. Az interjúkat diktafonnal rögzítettem, és szövegüket szó szerint gépeltem le, annak alapján végeztem a szövegek minőségi elemzését.

A kutatási probléma árnyaltabb megismerése érdekében a hagyományos feltáró módszerek együttes alkalmazása indokoltnak és eredményesnek bizonyult.

### **3.3. Az adatfeldolgozás módszerei**

Az összefüggések komplex feltárása érdekében különféle statisztikai módszereket alkalmaztam. A leíró statisztikai elemzések a vizsgált magyarországi labdarúgó akadémiák alkalmazásában álló edzők összességéről, a teljes alapsokaságról adtak áttekintést, kiváló alapot teremtve a további elemzések elvégzéséhez. Az adatok jellegének és struktúrájának megismerése okán az adatbázis analízise az egyváltozós elemzések során leggyakrabban alkalmazott mutatószámok elemzésével kezdődött. A minőségi ismérveket gyakorisági táblákkal, a mennyiség ismérveket az átlag és a szórás mutatókkal vizsgáltam.

A kutatás elméleti megközelítése, illetve az abból következő hipotézisek előre meghatározták az alkalmazandó matematikai statisztikai módszereket. A változók közötti összefüggések összetettebb vizsgálatát a páronkénti kapcsolatok elemzésével kezdtem. A jellemzők (változók/ismérvek úgy, mint életkor, edzői és külföldi tapasztalatok, adott szempontok értékelése stb.) páronkénti kapcsolatát keresztábla-

elemzéssel és korrelációméréssel vizsgáltam. Az értekezésemben az edzők életkora, tapasztalati éveik száma és a játékosként szerzett külföldi tapasztalat háttérváltozókból képzett kategóriaváltozók mentén azonosítottam a vizsgálatban részt vevő edzők nézeteit. Pearson-féle  $\chi^2$  négyzet próbát alkalmaztam annak megállapítására, hogy a változók mutatnak-e statisztikailag szignifikáns összefüggést. A teszt értékelésének alapját képező szignifikancia szintnek elvileg csupán a társadalomtudományokban általánosan elfogadott 5%-ot, (másképpen  $p < 0,05$ -ot) tekinthettem volna. Egyfelől azonban, miként már Babbie is kifejtette: „*Ez pusztán szokás*” (Babbie, 1999, 522). Másfelől az utóbbi években módszertani szakemberek körében felerősödött a vita arról, hogy statisztikai teszteknel érdemes-e és valóban szükséges-e ragaszkodni az 5%-os szignifikancia szinthez (Bárdits, Németh & Terplán, 2016). Ez bátorított fel arra, hogy kutatásomban 10%-os szignifikancia szinten is megvizsgáljak bizonyos tényezők közötti összefüggéseket. Az utóbbiakat a táblázatokban +-tel jelöltem. Az 5%-os, 1%-os és 0,1%-os szignifikancia szinteket a társadalomtudományokban szokásos jelöléssel láttam el (\*5%-os, \*\*1%-os \*\*\*0,1%-os, szignifikancia szint mellett szignifikáns eredmény).

A mennyiségi ismérvek páronkénti kapcsolatát különböző korrelációs mutatókkal (Kendall-tau, Spearman-féle rangkorrelációs mutató) vizsgáltam. Majd ennek eredményt felhasználtam az alábbi, értekezésemben alkalmazott, komplex összefüggések meghatározására alkalmas adatelemzési módszerek során.

A feltáró jellegű elemzés részeként egyes esetekben hierachikus klaszterelemzéssel – Pearson korreláción alapuló hasonlóságmetrikával, Furthest neighbour (legtávolabbi szomszéd) elvével – vizsgáltam azt, hogy az egyes válaszok között mutatkozik-e csoportosulás, azaz, hogy bizonyos tényezők értékelése hasonló-e. Ezen adatelemzési módszer eredményét kétdimenziós dendrogramon ábrázoltam. Továbbá sokdimenziós skálázást is végeztem, annak érdekében, hogy a hierachikus klaszterelemzéshez hasonlóan az egyes ismérvek közötti esetleges kapcsolatok, vagy csoportosulások – térbeli elhelyezkedésük révén – feltárhatóvá váljanak.

## 4. Eredmények

### 4.1. A neveléssel kapcsolatos nézetek

A neveléssel kapcsolatos nézetek megismerésére az alábbi altémákról gyűjtöttem információkat: a nevelés értelmezése, a legfontosabb nevelési hatások, a nevelés során átadott emberi értékek tartalma, a nevelési meggyőződések és a nevelés helye az edzők munkájának hatékonyságában.

#### 4.1.1. A nevelés értelmezése

A nevelés értelmezésének megismerését kiemelt feladatommak tartottam, mert Lénárdhoz és Szivákhoz (2001) hasonlóan azt vélelmeztem, hogy az edzők idevonatkozó nézetei és tevékenységük között elvileg összefüggések mutathatók ki. Azt, hogy ez a vélelmezés mennyiben helytálló kutatásomnak ebben a szakaszában, csak az edzők szemszögéből vizsgáltam, de a köznap megfigyelés arra utal, hogy nem alaptalan pedagógiai antinómiát feltételezni, vagyis azt, hogy az elmélet és a gyakorlat között ellentmondás feszül. Kiindulópontom az volt, hogy tisztázzam, mit jelent a nevelés fogalma a vizsgálatban részt vevő labdarúgó edzők körében.

#### 9. sz. táblázat: A nevelés értelmezése (N=196)

A nevelés jelentése (osztályozás 1-től 5-ig)	Elem- szám	Ranghely	Átlag	Szórás
Példamutatás	192	1.	4,61	0,63
Közösségi létre való nevelés; a játék, a csapat, az ellenfél tisztelete	192	2.	4,58	0,69
Személyiségfejlesztés	192	3.	4,47	0,81
A tehetség felismerése, gondozása	193	4.	4,45	0,80
Alapvető társadalmi normák, értékek megtanítása	192	5.	4,44	0,80
Tapasztalatok átadása	192	6.	3,98	0,92

A 9. sz. táblázat adatai azt mutatják, hogy az edzők kétharmada az 1-től 5-ig terjedő skálán a legmagasabb értékkel a példamutatást osztályozta. A nevelés tartalmi jegyeinek értékelésében a rangsor második helyét a közösségi létre való nevelés; a játék, a csapat, az ellenfél tisztelete, tehát általános és sportértékek átadása foglalja el. A szórás mindkét esetben alacsony ( $SD=0,63$ , illetve  $SD=0,69$ ), ami arra utal, hogy

ezekben a kérdésekben az edzők véleménye hasonló, nincsenek szélsőséges álláspontok. Ezt követi a harmadik ranghelyen a játékosok személyiségének fejlesztése, megelőzve a tehetségek felismerését és gondozását ( $SD=0,80$ ).

A vélemények tükrében az edzők többségének nevelésfelfogása elvileg normatívnak látszik, az alapvető emberi értékek átadását ugyan az utolsó előtti helyre rangsorolták, de 4,44-es átlaggal ( $SD=0,80$ ).

A 9. sz. táblázat adatai alapján úgy tűnhet, hogy az edzők tevékenysége nem szűkül le a labdarúgók szakmai képzésére, hanem a társadalmi normák közvetítésével tudatosan hozzájárulnak játékosaik neveléséhez. Ez fontos lehetne, mert az általam is elfogadott Németh-féle modell szerint a nevelés társadalmi lénnyé tétel, ellentétben a spontán szocializációval, ami társadalmi lénnyé válás (Németh, 1997). A különbség a kettő között az, hogy a szocializáció nem tudatos hatásrendszer, a nevelés viszont tervezett és tudatos cselekvés. Ideális esetben tehát a labdarúgó edzők előre megtervezhetnék tanítványaik nevelését. (A továbbiakban bemutatott adatok arra utalnak, hogy nem, vagy nem szívesen teszik.)

Bár az edzők a nevelés tartalmi jegyeit, egy kivétellel (*Tapasztalat átadása*), magasra értékelték, az interjúk eredményei arra engednek következtetni, hogy megnyilatkozásaikat fenntartással kell kezelnünk, mert deklarálják ugyan, hogy fontosnak tartják a nevelést, de tevékenységük során rendszerint nem realizálják a saját maguk által vallott pedagógiai értékeket. Feltehető, hogy az edzők megpróbálták a fenti kérdésre oly módon válaszolni, hogy megfeleljenek az általuk feltételezett elvárásoknak; vélhetően jó néhányan ezért értékelték alul a tapasztalatok átadásának jelentőségét. Az utóbbival kapcsolatban nem csupán a minősítés 4,0 alatti átlaga, hanem a magas szórásérték ( $SD=0,92$ ) is elgondolkodtató. Azt fejezi ki, hogy az edzők értékelése szélesebb intervallumban mozog, többen az átlagtól eltérően ítélik meg ezt a kérdést.

A mélyebb elemzés azt mutatta, hogy az edzők válaszai félrevezetők lehetnek, mivel elméleti pedagógiai tudásuk gyakran hiányos volt. Ezzel kapcsolatban egy egyetemi diplomával is rendelkező edző a következőképpen fogalmazott a vele készített interjúban:

„(...) ha pedagógiai módszerekre utal, soha nem tanulok újakat. Mindig intuitív módon közelítettem ehhez a területhez, alig tanultam pedagógiát.”

#### 4.1.2. Nevelő hatások

A vizsgált labdarúgó edzők többsége elismerte a pedagógiai tudás relevanciáját, mindazonáltal a kutatás további szakaszaiban egyértelművé vált, hogy tényleges jelentőségét lebecsülték. Többek között amikor azt értékelték, hogy mely eszközök segítségével lehet kiváltani a legnagyobb nevelő hatást, az elméleti pedagógiai tudást az utolsó ranghelyre rangsorolták (10. sz. táblázat) 4,0 alatti átlaggal és 0,98-as szórásértékkel. A nagy szórásérték nagy bizonytalanságra utal, arra, hogy a vélemények nem homogének.

**10. sz. táblázat:** A labdarúgó edzők véleménye a nevelő hatások szerepéről (N=196)

A nevelő hatások eszközei (osztályozás 1-től 5-ig)	Elemszám	Ranghely	Átlag	Szórás
Példamutatás	194	1.	4,64	0,62
Következetesség	193	2.	4,64	0,64
Az edző személyisége	195	3.	4,61	0,64
Szakmai hozzáértés	194	4.	4,54	0,78
Tudatosság	193	5.	4,46	0,65
Odafigyelés	195	6-7.	4,44	0,68
Célratörő, rendszeres munka	195	6-7.	4,44	0,72
Türelem	194	8.	4,21	0,74
Szeretet	195	9.	4,00	0,89
Elméleti pedagógiai tudás	194	10.	3,92	0,98

Az edzők több mint kétharmada szerint a legnagyobb nevelő hatást példamutatással (átlag=4,64, SD=062) és következetességgel (átlag=4,64, SD=0,64) lehet kiváltani. A magas átlagérték és az alacsony szórásérték mindkét esetben homogén véleményeket jelez.

A példamutatásra vonatkozó eredmény teljesen konzisztens a nevelés értelmezésének megítélésével, hiszen a példamutatást az edzők kétharmada a nevelés első számú tartalmi jegyének tartja. Az edzők és a pedagógusok nézetei a példamutatás megítélésében mutatnak hasonlóságot a leginkább, hiszen a pedagógusoknak szintén a kétharmada tulajdonítja a személyes példának a legnagyobb nevelő hatást (Lénárd & Szivák, 2001). A *következetesség*, mint nevelő eszköz esetében már jelentős eltérést

találhatunk a két, eltérő foglalkozású csoport véleménye között: az edzők közel háromnegyede tartja kiemelten fontosnak a következetességet a nevelő hatás szempontjából, a pedagógusoknak még egy ötöde sem. Bábosik (1999) szerint a nevelés direkt módszerein belül a nevelők személyes példaadásához feltétlenül szükséges tekintéllyel rendelkezniük. Úgy tűnik, hogy a megkérdezett edzők nagy része azt gondolja, tekintéllyel rendelkezik játékosai körében és hisz abban, hogy követendő példát mutat a sportolóknak.

A nevelés hatékony eszközeinek rangsorában az edző *személyisége* (átlag=4,61, SD=0,78) és a *szakmai hozzáértése* (átlag=4,54, SD=0,64) következik, a rangsor végét pedig a *szeretet* (átlag=4,00, SD=0,89) és az *elméleti pedagógiai tudás* (átlag=3,92, SD=0,98) itemek zárják.

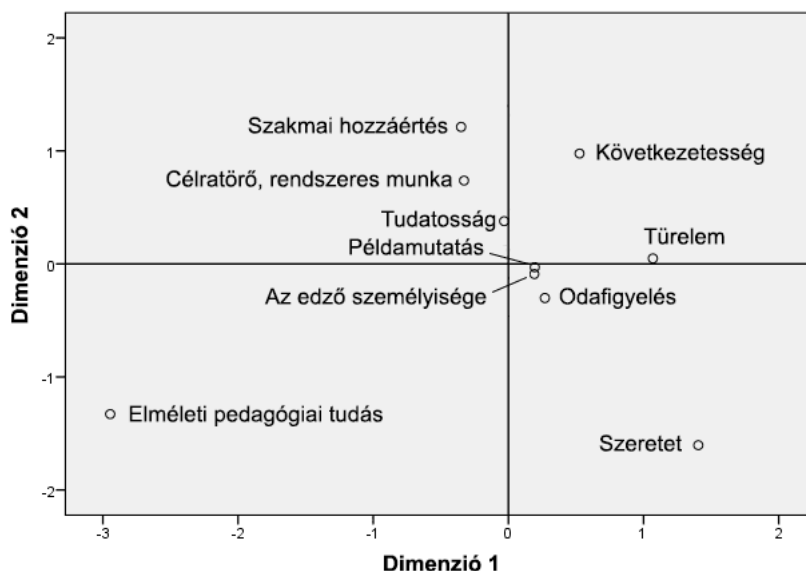
A *szeretet*, mint nevelő eszköz hatásának leminősítése megkülönböztetett figyelmet érdemel. Annak ellenére ugyanis, hogy az edzők tevékenysége elsődlegesen a sportbeli céloknak rendelődik alá, még az élsport utánpótlásának nevelésére jellemző teljesítményorientált környezetben is elvárható lenne tőlük az, hogy szeretettel viszonyuljanak tanítványaikhoz. Felnőtt, professzionális sportolók esetében is káros lehet az affektív hatások elmaradása, mert mérsékelheti a tevékenység eredményességét. Érzelemvezérelt gyermekeknél és ifjaknál ezen túl is ártalmas lehet személyiségük fejlődésére. Mindemellett az emocionális kötődés hiánya fiatal életkorban nagyban hozzájárulhat a sportolás abbahagyásához. Az edzők képzése során alap-közép és felső szinten egyaránt érdemes lenne nagyobb figyelmet szentelni a gyermekek érzelmi intelligenciája (Goleman, 2008) fejlesztési lehetőségeinek a sportban. E téma tárgyalása, a tudásanyag bővítésén túl azt is előmozdítaná, hogy sokkal kevesebb szakmailag felkészült és jó szándékú edző állna teljesen értetlenül gyermek- és serdülőkorú labdarúgók lemorzsolódása előtt (Varga, 2017b).

Az edzők véleményeiből egyfelől kiderült, miként a nevelés értelmezésénél is, hogy a rangsor utolsó helyén „szerénykedő” elméleti pedagógiai tudás sok esetben nem képezi tudásuk részét. Másfelől Schön (1987), majd Wubbels (1992) és Brown & McIntyre (1993) megállapítása, mely szerint a gyakorlati szakemberek a gyakorlati munkájuk során igen kis mértékben alkalmazzák elméleti ismereteiket, ehelyütt igazolódni látszanak.

Az adatok elemzése azt mutatta, hogy az edzők mind a hiányzó pedagógiai ismeretek, mind az érzelmi kötelékek hiányának lehetséges következményeit alábecsülik.

Az egyes válaszok között páronkénti kapcsolatvizsgálatot végeztem (4. sz. melléklet). A Kendall-tau rangkorrelációs mutató közepesen szoros, pozitív irányú, szignifikáns kapcsolatot mutatott ki a *példamutatás* és az *odafigyelés* ( $r=0,42$ ,  $p<0,05$ ), valamint az *odafigyelés* és a *szeretet* között ( $r=0,42$ ,  $p<0,05$ ). Ezek az adatok arra világítanak rá, hogy akiknek a példamutatás fontos, azok az odafigyelést is nagyra értékelik, az utóbbiak számára pedig lényeges nevelési eszköz a szeretet. Más páronkénti kapcsolatvizsgálat gyenge, pozitív irányú szignifikáns kapcsolatokra utal: a *szakmai hozzáértés* és a *célratörő, rendszeres munka* között ( $r=0,38$ ,  $p<0,01$ ), a *tudatosság* és a *célratörő, rendszeres munka* között ( $r=0,30$ ,  $p<0,01$ ). A további páronkénti kapcsolatvizsgálatokat a rangkorrelációs mutatók alacsony értéke miatt nem részletezem.

Sokdimenziós skálázási módszerrel a tíz változót (válaszlehetőséget) két dimenzióba lehetett átskálázni, amelynek megjelenítése a 2. sz. ábrán látható.

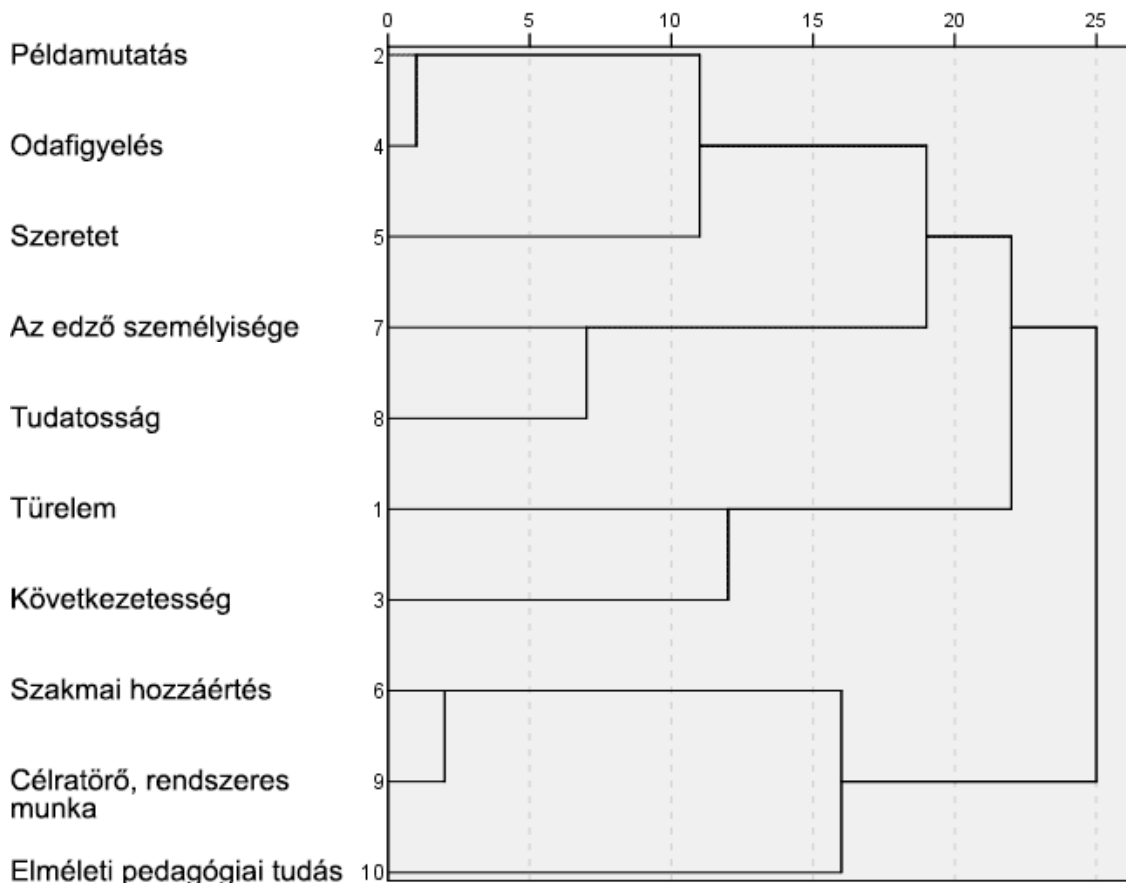


**2. sz. ábra:** A nevelő hatások eszközeinek tömörítése sokdimenziós skálázással



A 2. sz. ábra azt mutatja, hogy a 10 változót 2 dimenziós térbe lehetett tömöríteni a modell alapján. A *példamutatás*, a *türelem*, az *edző személyisége* és az *odafigyelés* változók közel helyezkednek el egymáshoz, egy csoportot alkotnak. A *szakmai hozzáértés*, a *következetesség* és a *célratörő, rendszeres munka* változók lazább csoportot alkotnak (4. sz. melléklet). A többi változó esetén nem figyelhető meg csoportosulás.

Azt a kérdést, hogy az egyes válaszok között mutatkozik-e csoportosulás, azaz, hogy bizonyos nevelő eszközök értékelése hasonló-e, hierarchikus klaszterelemzéssel vizsgáltam (4. sz. melléklet). Ennek során, a Furthest neighbour (legtávolabbi szomszéd) elvét alkalmazva az alábbi dendrogramot kaptam (3. sz. ábra).



**3. sz. ábra:** A nevelő hatások eszközeiről alkotott vélemények klaszteranalízise

A 3. sz. ábrából kiolvasható, hogy bár bizonyos változók (*példamutatás – odafigyelés és a szeretet; az edző személyisége és a tudatosság; a türelem és a következetesség; a szakmai hozzáértés és a célratörő, rendszeres munka*) egy-egy csoportot alkotnak, azaz az edzők hasonlóan vélekednek az egy-egy csoporthoz tartozó nevelési eszközök hatásáról, a kapcsolódások mégis meglehetősen lazák. Az *elméleti pedagógiai tudás* még ezekből a laza kapcsolódásokból is kimarad.

Az életkor, a szakmájukban eltöltött évek száma, illetve a korábbi külföldi tapasztalat és a nevelés hatékonyságát elősegítő egyes eszközök megítélése között nem tudtam szignifikáns összefüggést kimutatni. Vagyis nem lehet kijelenteni, hogy az idősebb, az edzői pályán régebben dolgozó, vagy a külföldi tapasztalatokkal rendelkező edzők körében fontosabb a példamutatás, vagy bármely más nevelő eszköz, mint azok számára, akik fiatalabbak, szakmai múltjuk rövidebb, és/vagy nem rendelkeznek külföldi tapasztalatokkal.

#### **4.1.3. A nevelés helye a labdarúgásban**

A vizsgált labdarúgó edzők szinte egyöntetűen azon a véleményen vannak, hogy a nevelés lehetséges a labdarúgásban. Több mint 90%-uk jelölte meg a 4-es és 5-ös értéket az 1-től 5-ig terjedő skálán. Ugyanakkor közülük csak az egyötöde hisz abban, hogy a magyar labdarúgó edzők hatékonyan fejlesztik játékosaik személyiségét, míg háromnegyede gondolja azt, hogy a mai magyar edzők munkája e területen csak közepes szintű. Saját magukat kivételnek tartják. Több mint 90%-uk meg van győződve arról, hogy tevékenységével pozitívan járul hozzá játékosai személyiségének fejlődéséhez.

További vizsgálatok segítettek tisztázni azt, hogy amikor az edzők sportolók személyiségének fejlesztéséről beszéltek, többségükben inkább sportolói képességeikre gondoltak, semmint a személyiségük fejlesztésére. Az edzők szerint nevelői tevékenységük hatása először is az edzésterheléshez történő pozitív hozzáállásban, a velük való együttműködésben, a játékosok életfelfogásának pozitívabbá válásában és társas kapcsolataik fejlődésében érhető tetten (11. sz. táblázat).

**11. sz. táblázat:** Az edzők véleménye saját nevelő tevékenységükről (N=195)

Nevelőmunka eredménye (1-5)	Elemsszám	Ranghely	Átlag	Szórás
Munkára nevelődnek	193	1.	4,40	0,69
Együttműködőbbek lesznek játékosai	195	2.	4,29	0,61
Életfelfogásuk pozitívabbá válik	196	3.	4,28	0,71
Társas kapcsolataik fejlődnek	196	4.	4,18	0,79
Udvariasabbak lesznek játékosai	194	5.	3,99	0,80
Törekednek az egészségesebb életmódra	196	6.	3,90	0,73
Erkölcsebbek lesznek játékosai	195	7.	3,84	0,79
Értelmesebbek lesznek játékosai	195	8.	3,84	0,80
Műveltebbé válnak játékosai	194	9.	3,31	0,83

A 11. sz. táblázat adatai abba is bepillantást engednek, hogy az edzők kevésbé tesznek erőfeszítéseket játékosaik műveltségének, értelmi képességeinek, erkölcsösségének és egészségének fejlesztésére. Saját nevelői tevékenységük hatásának értékelésénél az edzők ezeknek az itemeknek adták a legalacsonyabb pontszámokat.

A fenti megállapítások egybecsengenek az edzőknek a nevelő munkájuk során preferált tevékenységeikre vonatkozó válaszaival.

**12. sz. táblázat:** Az edzők vallomása a nevelő munkájuk során preferált tevékenységekről (N=195)

Preferált tevékenységek (1-5)	Elemsszám	Ranghely	Átlag	Szórás
A szakmai ismeretek átadása	195	1.	4,72	0,62
A közösség problémáinak megoldása	194	2.	4,50	0,62
A rend, fegyelem megteremtése	195	3.	4,48	0,71
Az egyéni problémák megoldása	194	4.	4,36	0,69
A konfliktusok kezelése	193	5.	4,14	0,87
A kultúra közvetítése, terjesztése	193	6.	3,71	0,83
A nevelés megtervezése	195	7.	3,56	0,90

Az edzők mindennapi munkájuk során a nevelés megtervezését nem kedvelik, ha módjukban állna, akkor negligálnák. A legszívesebben *szakmai ismereteik átadásával* foglalkoznak, ez került a rangsor első helyére. A kultúra közvetítése az utolsó előtti ranghelyen szerepel, amelyet már csak a *nevelés megtervezése* „múlt alul”. A

rangsorban a második és a harmadik preferált tevékenység, minimális értékelésbeli különbséggel, a *közösségi problémák megoldása*, valamint a *rend és a fegyelem megteremtése*, mindkettő szorosan összefügg az edzői létből adódó feladatokkal csapatsportágakban.

Pedagógiai munkájuk összetevőinek saját maguk által összerendezett fontossági sorrendjét tanulmányozva újfent kiderül, hogy az edzők döntően önmagukban, valamint célirányos munkájukban bíznak, ez a két tétel szerepel az első két helyen rangsorukban, válaszaik átlaga valamivel 4,5 felett van. Alacsonyra értékelik az *elméleti pedagógiai tudást* (válaszok átlaga 3,6) és a *tudatos nevelőmunkát* sem értékelik igazán, ezek az itemek foglalják el az utolsó helyeket rangsorukban (13. sz. táblázat).

**13. sz. táblázat:** Az edzők pedagógiai munkájában fontos szerepet játszó tényezők (N=196)

Tényezők (1-5)	Elemzés	Ranghely	Átlag	Szórás
Személyisége, egyénisége	196	1	4,56	0,58
Célatörő, rendszeres munkája	195	2	4,50	0,66
Jó pedagógiai érzéke	193	3	4,39	0,65
Tudatossága a nevelőmunkában	192	4	4,26	0,68
Elméleti pedagógiai tudása	193	5	3,64	0,80

Kutatásom során a szakemberekkel készült interjúk is alátámasztották a táblázatok adataiból levont következtetéseket, melyek azt igazolták, hogy az edzők a nevelés fogalmát többnyire leegyszerűsítve és hibásan értelmezik. Egy kiváló labdarúgó edző a következőképpen fogalmazott:

*„Nem kétséges, hogy a nevelés az edzőknek marginális kérdés. Azt is megérthetjük, hogy munkájuk ezen aspektusa szakértelmükön kívül van. Végül is, nem fizetik meg a játékosok jó modorra történő nevelését.”*

Az edzők nézeteinek árnyaltabb megismerése végett azt is megpróbáltam megtudni, mely tényezők okoznak nehézséget az edzőknek a mindennapi nevelőmunkájukban. Az edzők vallomásai alapján az alábbi kép rajzolódott ki: Az edzők számára a legnagyobb gondot a játékosokkal való kapcsolat kialakítása, a játékosok motiválása és a jó közösség megteremtése jelenti, de nem tekintik teljesen problémamentesnek a szakmai ismeretek átadását sem. Időnként nehéznek találják a sportteljesítmények igazságos értékelését és a fegyelem megteremtését, nem tudják

érvényesíteni az egyéni bánásmódot, és nem tudják, nem is igen akarják, napirendre tűzni a játékosok műveltségének elmélyítését. Az edzők válaszainak átlagai az utolsónak említett két nehézség kivételével, elég közel állnak egymáshoz, a szórások viszont egy tényező kivételével (*a játékosokkal való kapcsolat kialakítása*) meglehetősen magasak.

#### 4.1.4. Nevelési értékek

Az edzők nevelési értékeit a már több ízben hivatkozott pedagóguskutatásból átvett négy komplex változó: *intellektuális értékek, egyéni-individuális értékek, közösségi-szociális értékek, és morális értékek* mentén próbáltam feltárni, zárt kérdések segítségével, melyek a nevelés irányultságát igyekeztek feltérképezni. Az edzők ezeket az értékeket 1-től 4-ig pontozták fontosságuk alapján, amelynek eredményeit a 14. sz. táblázat foglalja össze.

**14. sz. táblázat:** Az edzők véleménye a nevelési értékek fontosságáról (N=196)

Értékkategória	Elemszám	Ranghely	Átlag	Szórás
Öszinteség	194	1.	3,81	0,43
Becsületesség	193	2.	3,75	0,51
Fegyelmezettség	193	3-4.	3,72	0,50
Igyekezet	193	3-4.	3,72	0,51
Optimizmus	194	5.	3,64	0,56
Kreativitás	194	6.	3,63	0,58
Együttműködés	193	7.	3,61	0,53
Vállalkozó szellem	194	8.	3,55	0,64
Alkalmazkodási képesség	194	9.	3,53	0,57
Segítőkészség	192	10.	3,47	0,62
Intelligencia	193	11.	3,47	0,70
Önismeret	193	12.	3,46	0,56
Tehetség	194	13.	3,40	0,71
Erkölcösség	194	14.	3,39	0,64
Önállóság	192	15.	3,37	0,62
Önmegvalósítás	194	16.	3,36	0,65
Tolerancia	193	17.	3,28	0,61
Empátia	193	18.	3,26	0,71
Problémaérzékenység	193	19.	3,00	0,68
Műveltség	193	20.	2,95	0,71

Az edzők esetében az első és második legmagasabbra értékelt nevelési értékek az *őszinteség* és *becsületesség*, ezt a két értéket helyezték az általuk preferált emberi értékek rangsorának első két helyére. Látszólag az edzők, csakúgy, mint a pedagógusok, a morális értékeknek tulajdonítanak nagyobb jelentőséget, ezt alátámasztja a *fegyelmezettség* és az *igyekezet* 3-4. helye az értékek sorrendjében. Ugyanakkor ellentmond a morális értékek dominanciájának az *erkölcsösség* 14. helye.

Az emberi értékek edzők által kialakított rangsorának utolsó két helyén viszont intellektuális értékeket találunk, a *műveltséget* és a *problémaérzékenységet*. Ezzel összhangban van az *intelligencia*, mint emberi érték 11., és részben a *tehetség* 13. helye a rangsorban. Ugyanakkor a *kreativitás* előkelő 6. helye cáfolni látszik az értékszemplélet homogenitását.

Első megközelítésben meglepőnek tűnhet, hogy a labdarúgó edzők a *tehetség* itemet a 13. helyre sorolták ( $SD=0,70$ ), hiszen a sportban, különösen az élsport utánpótlását képező akadémiai közegben a tehetségnek kitüntetett szerepe van. A mélyebb elemzés szerint ezzel az értékítélettel az edzők arra utalhattak, hogy neveléssel nemigen lehet a tehetséget fejleszteni. Az *önmegvalósítást* (16. hely) mint emberi értéket az edzők kevésbé értékelték csakúgy, mint az *önállóságot* (15. hely), ami autoriter gondolkodásmódra utalhat.

Bár a fenti, individualista értékek a rangsorban hátrébb kaptak helyet, ellentétben a várakozásokkal, nem igazán preferálták az edzők a közösségi-szociális értékeket sem. Az *empátia* a 18. helyet, a *tolerancia* a 17. helyet, a *segítőkézség* a 10. helyet, az *alkalmazkodási képesség* a 9. helyet foglalja el a hierarchiában. Az *együttműködés*, mint emberi érték 7. helye némiképpen vitathatóvá teszi az előbbi állítások igazságtartalmát, de az edzők értékszempléletének heterogenitása még így sem vonható kétségbe.

A fenti megállapítások tendencia jellege akkor sem kérdőjelezhető meg, ha számba vesszük, hogy az átlagok alapján a nevelési értékek megítélésben az edzőknél nincsenek radikális eltérések. A húsz emberi érték elfogadása átlagainak két szélső értéke közötti különbség (2,95 és 3,81) nem éri el az 1,0 egészet. Az edzők tehát közeli értékeknek tekintik a vizsgált változókat, bár a véleménykülönbségeik az egyes értékcsoportokról az eltérő szórásértékek miatt ( $SD$  értéke 0,43-tól 0,71-ig terjed), jól felismerhetők.

#### 4.1.5. A neveléssel kapcsolatos meggyőződések

Az edzők neveléssel kapcsolatos meggyőződéseit a hivatkozott pedagóguskutatás (Lénárd & Szivák, 2001) alapján, hat komplex változó (nevelhetőség-fejleszthetőség, közösség-individuum, képességetika, igyekezet, az edző vezetési stílusa, az edző személyiségének szerepe) mentén mértem oly módon, hogy a megkérdezetteknek 17 neveléssel összefüggő állítást kellett értékelniük Likert-skálán 1-től 4-ig attól függően, hogy mennyire értettek egyet az állításokkal. Az alacsony fokú egyetértést egyessel, a magas fokút négyessel jelölték (15. sz. táblázat).

**15. sz. táblázat:** Az edzők neveléssel kapcsolatos meggyőződései (N=196)

Állítások	Elem-szám	Ranghely	Átlag	Szórás
Edzőnek lenni hivatás, nem lehet akárkiből jó edző.	195	1.	3,72	0,70
Az eredményes életvitel szempontjából az edző egyik fontos feladata a gyerekek önmegvalósításának fejlesztése.	196	2.	3,40	0,68
A későbbi sikerek elérésében a veleszületett adottságoknak alapvető szerepük van.	196	3.	3,39	0,75
Az az edző, aki nem hozza versenyhelyzetbe játékosait, nem ösztönzi eléggé őket.	196	4.	3,34	0,84
Az edzői hivatás során az edző személyisége, attitűdje meghatározóbb, mint képzettsége.	195	5.	3,04	0,79
A nevelésben a büntetés ugyanolyan szükséges, mint a jutalmazás.	196	6.	3,03	1,03
A gyerek eredendően jó, minden későbbi rossz a nevelés hibáiból származik.	196	7.	2,88	0,95
Az edzéseken először azt kell megtanítani a gyerekeknek, hogy különbséget tegyenek a jó és a rossz között, és csak azután bátorítani őket arra, hogy önállóak és kritikusak legyenek.	196	8.	2,83	0,98
Az edzéseknél/edzőknél sokkal inkább az együttélés szabályait, mintsem az autonómia képviselését kellene tanítani a gyerekeknek.	196	9.	2,70	0,85
A fiatal/játékos személyisége főként a családban alakul, az edzésnek/edzőnek igen kis hatása van erre.	196	10.	2,63	0,82

A gyerekeknek biztosított szabadság később visszájára fordulhat.	195	11.	2,53	0,93
Az otthonról hozott műveltség erőteljesebben hat a gyermek fejlődésére, mint az edzéseken mutatott szorgalma, igyekezete.	195	12.	2,35	0,82
A „megértő pedagógia” többnyire kudarcot vall, mert fegyelmezetlenségbe torkollik.	196	13.	2,25	0,81
Egy korosztályban minden csapatnak hasonló képességű sportolókból kellene állnia.	196	14.	2,18	1,06
Nem létezik „jobb” vagy „rosszabb” csapat, csak az edzők jobbak vagy rosszabbak a gyerekekkel való együttműködésben.	196	15.	2,05	0,99
A rosszabb szociális környezetből származó gyerekek általában közönyösen reagálnak az edzői figyelmeztetésre.	195	16.	1,95	0,93
Alapvetően az összes gyermek egyforma, a különbségek közöttük csak felületesek.	193	17.	1,56	0,83

A rangsor élén az edző személyiségének szerepét feltáró komplex változóhoz tartozó állítás található, miszerint *„Edzőnek lenni hivatás, nem lehet akárből jó edző”*. Az edzők 83%-a az 1-től 4-ig terjedő skálán a legmagasabb értékkel osztályozta ezt az állítást. A megkérdezett edzők munkájukat nem csupán elvégzendő feladatnak, hanem szívügyüknek tartják és saját szerepüket igen nagyra értékelik. Olyannyira, hogy több mint háromnegyedük úgy véli: az edző személyisége meghatározóbb, mint képzettsége (5. ranghely), az utóbbi meggyőződés egyúttal a képzettség lekicsinylését is magában foglalja. Ennél az itemnél a Pearson-féle  $\chi^2$  négyzet próba nem mutatott ki szignifikáns kapcsolatot az edzők véleménye, valamint életkoruk, a szakmában eltöltött éveik száma, illetve a korábbi külföldi tapasztalataik között.

Az edzők tehát egyfelől úgy vélik, hogy elkötelezett személyiségük befolyásolja igazán tevékenységüket. Másfelől több mint 60%-ban egyetértenek azzal az állítással, mely szerint a játékosok személyiségének alakulására az edzőnek igen kis hatása van, vagyis kétségbe vonják játékosaik nevelhetőségét (10. ranghely). Ennél az állításnál keresztábra-elemzést végeztem, a Pearson-féle  $\chi^2$  négyzet próbával szignifikáns összefüggést találtam az edzők véleménye és életkoruk, a szakmában eltöltött éveik száma, valamint korábbi külföldi tapasztalataik között. A 46 évnél idősebb edzők ( $\chi^2=14,67$ ,  $df=6$ ,  $p=0,002$ ), és a 12 évnél több gyakorlati szakmai tapasztalattal



rendelkezők nagyjából háromnegyede ( $\chi^2=15,73$ ,  $df=6$ ,  $p=0,02$ ) egyetért azzal, hogy a fiatal játékos személyisége inkább a családban, mint az edző hatására alakul. Ennek háttérében az állhat, hogy az idősebb, régóta az edzői pályán lévő edzők fásultabbak, kiábrándultabbak lehetnek saját szerepüket illetően, mint a fiatalabb, edzőként nem olyan hosszú ideje tevékenykedő motiváltabb pályatársaik. Vélelmezhető az is, hogy több ízben megélt negatív tapasztalataik miatt nyilatkoznak ekképpen az edzők.

A külföldi tapasztalat szerint elemzett eredmények azt mutatják, hogy azok az edzők, akik játékosként nem rendelkeztek külföldi tapasztalattal, sokkal pesszimistábbak e tekintetben, mint azon társaik, akik nemcsak a hazai bajnokságokban, hanem külföldön is játszottak az edzői tevékenységüket megelőző években ( $\chi^2=12,92$ ,  $df=6$ ,  $p=0,04$ ). Valószínű, hogy egy más futballkultúra megismerése hatással volt az edzőkre saját nevelői szerepük megítélésében.

Az állítások értékelése alapján az edzők nevelhetőséggel kapcsolatos meggyőződései heterogén képet mutatnak. Az a tény, hogy kevesen fogadják el azt az állítást, mely szerint a rosszabb szociális környezetből származó gyerekek általában közönyösen reagálnak az edzői figyelmeztetésre, valamint azt, hogy *alapvetően az összes gyermek egyforma, a különbségek közöttük csak felületesek*, azt sejteti, hogy többségük mégiscsak hisz játékosaik nevelhetőségében. Az idevágó vélemények azt is tükrözik: az edzők tudatában vannak annak a körülménynek, hogy a hátrányos társadalmi helyzetből származó gyermekeknek a sportolás, benne az ő személyük gyakran kiemelten fontos, így az edzői értékelések iránt nem közömbösek, sőt annak rendkívül nagy súlya lehet életükben.

A Nevelhetőség-fejleszthetőség komplex változóhoz tartozó negyedik állítás (*A gyerek eredendően jó, minden későbbi rossz a nevelés hibáiból származik.*) vegyes fogadtatása viszont ismét azt sugallja, hogy nem minden edző bizik a gyermekek és ifjak nevelhetőségében.

A Képességetika komplex változóhoz tartozó állítások elutasítása (*Egy korosztályban minden csapatnak hasonló képességű sportolókból kellene állnia; Nem létezik „jobb” vagy „rosszabb” csapat, csak az edzők jobbak vagy rosszabbak a gyerekekkel való együttműködésben.*), illetve jóváhagyása (*Az az edző, aki nem hozza versenyhelyzetbe játékosait, nem ösztönzi eléggé őket; A későbbi sikerek elérésében a*

*veleszületett adottságoknak alapvető szerepük van.)* ismét az edzők viszonylag egységesebb meggyőződésére világít rá.

A megkérdezett labdarúgó edzők szinte egységesen úgy vélik, hogy a sportban kiemelten fontosnak tartott veleszületett adottságok nélkül nem válhat valakiből sikeres játékos (3. ranghely, 0,75 szórásérték). Noha a két fogalom nem szinonim, némi következtetésre utal, hogy míg a tehetség jelentőségét ugyanebben a felmérésben alulértékelik az edzők (a nevelési értékek vizsgálatánál 20 érték rangsorolásánál a *tehetség* csak a 13. ranghelyen szerepelt), addig a veleszületett adottságokat a kiemelkedő teljesítmény előfeltételének tartják.

A fentiekben tapasztalt inkonzisztencia az *önmegvalósítás fejlesztésével* kapcsolatban is felfedezhető. Sőt, ebben az esetben még nagyobb a távolság a nevelési értékek és a neveléssel kapcsolatos meggyőződések vizsgálatát célzó állítások értékelése között. Az edzők többsége egyetért azzal az állítással, mely szerint az eredményes életvitel szempontjából az edző egyik fontos feladata a gyerekek önmegvalósításának fejlesztése (2. ranghely, 3 feletti átlag, 0,68 szórásérték). Ezzel szemben, amikor az edzők azokat az emberi értékeket rangsorolták, amelyekre a nevelés irányulhat, húszból csak a 16. ranghelyen szerepel az *önmegvalósítás*.

A Közösség – individuum komplex változót alkotó további állítások váltakozó megítélése az együttélés szabályainak, valamint a jó és a rossz közötti különbség megtanításáról, ugyancsak az edzők pedagógiai meggyőződéseinek heterogenitásáról vall.

Amikor az edzők a nevelés értelmezéséről nyilatkoztak a *közösségi létre való nevelés; játék, csapat, ellenfél tisztelete* itemet 1-től 5-ig terjedő skálán 4-es és 5-ös osztállyal 93,9%-uk jelölte meg. Egyértelmű értelmezésük nem tükröződik igazán vissza a neveléssel kapcsolatos meggyőződésükben, a vizsgált sokaság csupán 57,7%-a ért egyet azzal az állítással, hogy az edzéseknek/edzőknek sokkal inkább az együttélés szabályait, mintsem az autonómia képviselőit kellene tanítani a gyerekeknek.

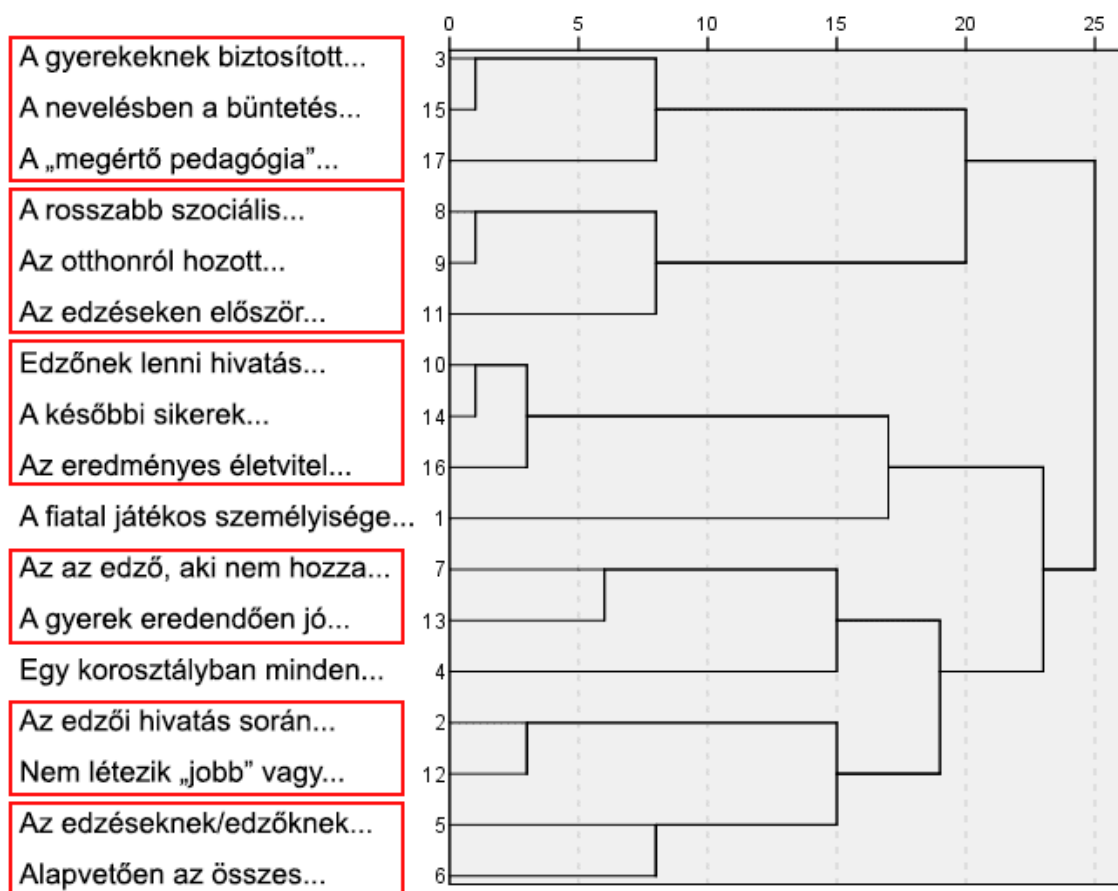
Az edzők vezetési stílusának megismerését célzó komplex változót kitevő állítások értékelése eltérő. Arra az edzők többsége rábólint, hogy a nevelésben a büntetés ugyanolyan szükséges, mint a jutalmazás. Azt viszont jó néhányan nem hagyják helyben, hogy a gyerekeknek biztosított szabadság később visszájára fordulhat, illetve a „megértő pedagógia” kudarcot vallhat, mert fegyelmezetlenségbe torkollik.

Hasonlóképpen sokan nem azonosulnak azzal az Igyekezet komplex változót alkotó felfogással, amely többre tartja az otthonról hozott (sport)műveltséget, mint a gyermekek edzésen tanúsított szorgalmát. Az utóbbi álláspontok érzékeltetik leginkább, hogy az edzéseken másképpen realizálódik a nevelés, mint az iskolában.

A Kendall-tau rangkorrelációs mutató gyenge, pozitív irányú, szignifikáns kapcsolatot mutatott páronként az edzők alábbi véleményei között:

- „*A gyerekeknek biztosított szabadság később visszajára fordulhat*” és „*A „megértő pedagógia” többnyire kudarcot vall, mert fegyelmezetlenségbe torkollik.*” ( $r=0,29$ ,  $p<0,01$ ). Vagyis azok az edzők, akik az első állítással egyetértenek, gyakrabban elfogadják a másodikat is, de a gyakorlatban ez nem volt túl gyakori.
- „*A rosszabb szociális környezetből származó gyerekek általában közönyösen reagálnak az edzői figyelmeztetésre.*” és „*Az otthonról hozott műveltség erőteljesebben hat a gyermek fejlődésére, mint az edzéseken mutatott szorgalma, igyekezete.*” ( $r=0,28$ ,  $p<0,05$ ). Ebben az esetben még kisebb esélye van annak, hogy a két állítást az edzők egyidejűleg fogadják el, mivel a kapcsolat igencsak laza (4. sz. melléklet).

Hierarchikus klaszterelemzéssel is megvizsgáltam, hogy az edzők mely nevelési meggyőződésekre adnak hasonló választ (4. sz. melléklet). Ennek eredményeképpen az alábbi dendrogramot kaptam (4. sz. ábra).



**4. sz. ábra:** Az edzők neveléssel kapcsolatos meggyőződéseinek klaszteranalízise

A 4. sz. ábra azt mutatja, hogy az edzőknek az alábbi állításokra adott válaszaik alkotnak egy-egy csoportot.

- A gyerekeknek biztosított szabadság később visszájára fordulhat. – A nevelésben a büntetés ugyanolyan szükséges, mint a jutalmazás. – A „megértő pedagógia” többnyire kudarcot vall, mert fegyelmezetlenségbe torkollik.
- A rosszabb szociális környezetből származó gyerekek általában közönyösen reagálnak az edzői figyelmeztetésre. – Az otthonról hozott műveltség erőteljesebben hat a gyermek fejlődésére, mint az edzéseken mutatott szorgalma, igyekezete. – Az edzéseken először azt kell megtanítani a gyerekeknek, hogy különbséget tegyenek a jó és a rossz között, és csak azután bátorítani őket arra, hogy önállóak és kritikusak legyenek.

- Edzőnek lenni hivatás, nem lehet akárból jó edző. – A későbbi sikerek elérésében a veleszületett adottságoknak alapvető szerepük van. – Az eredményes életvitel szempontjából az edző egyik fontos feladata a gyerekek önmegvalósításának fejlesztése.
- A fiatal játékos személyisége főként a családban alakul, az edzésnek/edzőnek igen kis hatása van erre.
- Az az edző, aki nem hozza versenyhelyzetbe játékosait, nem ösztönzi eléggé őket.  
– A gyerek eredendően jó, minden későbbi rossz a nevelés hibáiból származik.
- Egy korosztályban minden csapatnak hasonló képességű sportolókból kellene állnia.
- Az edzői hivatás során az edző személyisége, attitűdje meghatározóbb, mint képzettsége. – Nem létezik „jobb” vagy „rosszabb” csapat, csak az edzők jobbak vagy rosszabbak a gyerekekkel való együttműködésben.
- Az edzéseknél/edzőknél sokkal inkább az együttélés szabályait, mintsem az autonómia képviselését kellene tanítani a gyerekeknek. – Alapvetően az összes gyermek egyforma, a különbségek közöttük csak felületesek.

A dendrogram elemzése alapján megállapítható, hogy kevés olyan neveléssel kapcsolatos meggyőződés van, amelyben a különböző edzők egyidejűleg hisznek. Három illetve két álláspont fontosságáról gondolkodnak hasonlóan, sőt, két olyan véleményük is van, amely egyetlen csoportosulásban sem kapott helyet. A fenti adatok alapján vélelmezhető, hogy az edzőknek nincs a kérdéskörrel kapcsolatban összefüggő nézetrendszerük.

## 4.2. Gyermekfelfogás

Kutatásom e részterületének relevanciája az edző nevelésben betöltött értékközvetítő szerepéből eredeztethető. A fejezet célja a pedagógiai valóság idevágó területének, a labdarúgó edzők gyermekfelfogásának bemutatása, jelesen a cselekedeteik mögött meghúzódó, a gyermekekkel és fiatalokkal kapcsolatos implicit pedagógiai nézeteik megismertetése empirikus vizsgálatom alapján.

Az edző-sportoló viszony minden életkorban lényeges, gyermek és ifjúkorban azonban különösen kulcsfontosságú (Gyömbér, Kovács & Ruzics, 2016). Gyermek-

serdülő és ifjúkorú sportolók és edzőik viszonyának tanulmányozásakor magától értetődik, hogy felmerülnek pedagógiai szempontok, de a téma jelentőségéhez képest talán nem eléggé hangsúlyosan, noha az utánpótláskorú sportolók életében a környezetükben lévő tekintélyszemélyek között kiemelt szerepet játszanak edzőik. Attitűdjeik és viselkedésük meghatározhatja nemcsak tanítványaik tehetségének kibontakozását, hanem személyiségfejlődésüket is (Varga, 2017b).

A labdarúgó akadémiákon azért tartottam indokoltnak az edzők gyermekfelfogását vizsgálni, mivel a játékosok 18 éves korukig tartozhatnak ezekhez a szervezetekhez és vehetnek részt az utánpótlás bajnokságokban, a gyermekkor pedig tágan értelmezve kiskorúakra vonatkozik, vagyis a mindennapi értelemben vett gyermekeken túl beletartoznak a kamaszok, serdülők és az ifjak is 18 éves korig. Ennek megfelelően a gyermekkor értelmezésekor azt a modern koncepciót követtem, amely az iskoláztatás meghosszabbodott ideje miatt a gyermek fogalmát kiterjeszti a serdülőkre és a fiatalkorúakra (Pukánszky, 2000), azaz esetünkben a gyermekfelfogás magában foglalja az utánpótláskorú sportolókról alkotott képet.

A fejezet elméleti háttérét az edzők gyermekfelfogásának értelmezése adja. Bár a szakirodalomban a gyermekképet és gyermekfelfogást legtöbbször azonos jelentéstartalommal ruházzák fel, szükséges némi fogalmi elhatárolás, melyet Pukánszky elmélete alapján tehetünk meg. A szerző a gyermekképet olyan elméleti konstrukcióként írja le, amely az emberalakítás, a „pedagogikum” társadalmi szinten megfogalmazódó igényét is kifejezi. Tehát tartalmazza az idealizált gyermek tulajdonságait is (Pukánszky, 2005). Ezzel szemben kutatásom ezen részterületének elemzésekor Pukánszky egy másik, a gyermeknevelés hétköznapi gyakorlatahoz kötődő megfogalmazását tartom adekvátnak, mely szerint a gyermekfelfogás *„(...) a gyermekekre vonatkozó elméleteknek, vélekedéseknek, gondolati konstrukcióknak a gyűjtőfogalma, amelyek a köznapiság tudat szintjén jelennek meg, és deskriptív jellegük nélkül fogva nélkülözik az idealizálást, mitizálást mozzanatát. A gyermekfelfogás tapasztalati anyaga az emberek közötti közvetlen kapcsolatokról, a családi és az iskolai nevelőmunka praxisából származik”* (Pukánszky, 2005, 9.).

Az eredményeket az alábbi dimenziók mentén mutatom be: az edző-sportoló kapcsolat relevanciája, az edző-labdarúgó viszony minősége – a kapcsolat jellegének

okai, valamint a labdarúgó edzők felfogása játékosaik kíváncsiságát és elutasított tulajdonságairól. Kutatásom e fejezetében is azt a komplex pedagóguskutatást (Golnhofer & Nahalka, szerk. 2001) tekintetem etalonnak, amely külön fejezetben foglalkozik a tanárok gyermek- és diákképpel kapcsolatos nézeteinek vizsgálatával (Golnhofer, 2001). Az eredmények interpretálása során több esetben párhuzamot vontam az általam szerzett és a pedagóguskutatás idevágó információi között. Megerősített ebben a szándékomban az a tény is, hogy a szakirodalomban az edző-sportoló kapcsolatot időnként a tanár-diák viszonyal vetik össze (Gombocz, 1996, 2005; Révész et al., 2013). Ugyanakkor, ellentétben a pedagóguskutatással, amely a tanárok gyermek- és diákképét többféle megközelítésben írta le (társadalmi szintű gyermekkép, a társadalom és a gyermekek viszonya, az iskola és a gyermekek viszonya), idevágó vizsgálatom döntően az edző-sportoló interaktív kapcsolat egyik oldalát képező edzők véleményére fókuszált.

#### **4.2.1. Az edző-sportoló kapcsolat relevanciája**

A mester és tanítvány kapcsolat relevanciáját az edzők számára azok az állásfoglalásaik tárták fel, amelyek azt taglalták, fontos-e, hogy sportolóik kedveljék őket. Első megközelítésben azt láttuk, hogy az edzők kétharmadának elengedhetetlenek tanítványaik feléjük irányuló pozitív attitűdjei. Ezek az eredmények hasonlóságot mutatnak a hivatkozott pedagóguskutatás eredményeivel. A hasonlóságok abban mutatkoznak meg, hogy az edzők nyilatkozatai alapján kialakított rangsor első négy helyén kedveltségük kiemelt jelentősége szerepel: különböző okok miatt, de egyértelműen fontosnak tartják, hogy tanítványaik pozitív érzelmekkel viseltessenek irántuk.

Magas arányban utasítják el az edzők azt a nézetet, amely szerint nem számítanak játékosaik irántuk érzett érzelmei. A véleményeikből konstruált rangsor végén, az ötödik, illetve a hetedik helyen jelennek meg azok az edzői álláspontok, amelyek nem tartják fontosnak tanítványaik feléjük irányuló kedvező attitűdjeit. A fentiek ismeretében megalapozottan elmondható, hogy a labdarúgó akadémiák alkalmazásában álló edzők döntő többsége fontosnak tartja, hogy kedveljék tanítványai.

A fenti megállapítás után szükségesnek tartottam megvizsgálni, hogy miért tartják fontosnak az edzők, hogy kedveljék őket játékosaik. Az edzők érveit a 16. sz. táblázatban foglalom össze.

**16. sz. táblázat:** A magyarországi labdarúgó akadémiák edzőinek véleménye kedveltségük okairól (N=195)

Szemponctok	Elemsszám	Ranghely	Átlag	Szórás
Igen, a bizalom kialakítása miatt	195	1.	4,28	1,00
Igen, a hatékonyság miatt	195	2.	4,12	0,96
Igen, de korosztályfüggő	195	3.	3,47	1,35
Igen, a hangulat miatt	195	4.	3,40	1,16
Nem, elég, ha tisztelnek	195	5.	3,15	1,25
Igen, az edzéslátogatottság miatt	195	6.	2,93	1,30
Nem, elég, ha elfogadnak	195	7.	2,80	1,24

A labdarúgó akadémiákon dolgozó edzők a „nevelő-nevelt” közötti kapcsolat affektív oldalát látszólag kitüntetett mértékben tartják fontosnak. Valójában, bár a kutatásomban megkérdezett edzők első helyen azt szeretnék, ha kapcsolatuk fiatal labdarúgóikkal a bizalmon alapulna (Varga, Kovács & Gombocz, 2018), az átlaghoz tartozó szórásérték (SD=1,00) azt mutatja, hogy véleményük nem egybehangzó. A szórásérték alapján (SD=0,96) az átlag kevésbé bizonytalan, amikor az jó viszonyt a hasznosság szempontjából tartják fontosnak, vagyis instrumentális értéknek tekintik.

Az edzéslátogatottság növelése, illetve a jó hangulat kialakítása, mint indok eltörpül az egymásba vetett hit mellett, azt csak a szakmai hatékonyság közelíti meg. Az edzéslátogatás növelésének esélye a sportolók pozitív attitűdjei révén azért is szorulhatott a perifériára, mert az edzők többsége számol azzal, hogy tanítványai zöme sportkarrierre törekszik, így edzőmunkája mennyiségét nem teszi függővé a mesteréhez fűződő kedvező vagy kedvezőtlen nexustól.

A fontossági rangsorban elfoglalt 3. hely alapján feltehető lenne, hogy a tanítványok életkorát az érzelmi beállítódás szempontjából az edzők nagyon fontosnak tartják. A pozitív válaszok átlaga (3,47) azonban ellentmond ennek az elképzelésnek; a magas szórásérték (SD=1,35) pedig ismét az edzők nézeteinek heterogenitására hívja fel a figyelmet. Valószínűleg ebben a kontextusban azok az edzők tartják lényegesebbnek a játékosok életkorát, akik jobbra gyermek- és/vagy serdülőkorú sportolókkal



foglalkoznak, mivel az utóbbiak érzelmei erősebben hatnak az edzőjükhöz, sőt még a sportoláshoz fűződő viszonyukra is.

A vizsgált háttérváltozók (életkor, edzői tapasztalat, külföldi tapasztalat) és a *korosztályfüggő* válaszalternatíva között szignifikáns különbséget nem sikerült kimutatni. Ugyanez volt a helyzet az említett háttérváltozók és a *bizalom*, valamint a *hatékonyság* válaszalternatíva esetében is.

Szignifikáns összefüggést akkor találtam, amikor azoknak az edzőknek a válaszait elemeztem, akik nem igénylik, hogy tanítványaik kedveljék őket. A Pearson-féle  $\chi^2$  teszt eredménye a *szakmában eltöltött évek száma* és a „nem, elég ha elfogadnak” válaszalternatíva között mutatott ki szignifikáns összefüggést ( $\chi^2=17,89$ ,  $df=8$ ,  $p=0,02$ ). Ez az adat azt sugallja, hogy a 12 évnél hosszabb ideje edzőként dolgozó szakemberek már nem tartják igazán fontosnak, hogy kedveljék őket tanítványaik. Úgy látszik, már nem hisznek annyira saját nevelő tevékenységük erejében, mint pályájuk korábbi szakaszaiban.

#### **4.2.2. A labdarúgó edzők és utánpótláskorú játékosaik kapcsolatának minősége**

A vizsgálatban részt vevő edzők fokozottan érzékenynek mutatkoztak az emberi kapcsolatok iránt, ami abban is megmutatkozott, hogy közel háromnegyedük vallott a játékosaival kialakult félresikerült kapcsolatról. Az oktulajdonítás változatos képet tár fel (17. sz. táblázat).

**17. sz. táblázat:** A magyarországi labdarúgó akadémiák edzőinek véleménye a játékosaikkal kialakult rossz viszony okairól\*

Válaszlehetőségek	Edzők száma	Aránya	Ranghely
Szülei befolyásolták	68	34,69%	1.
A játékos nem rendelkezett megfelelő mentalitással	63	32,14%	2.
Rosszul mérte fel a képességeit	62	31,63%	3.
Nem fogadta el a viselkedési normákat	49	25,00%	4.
A játékos személyisége miatt	34	17,35%	5.
A játékos figyelmetlen volt	26	13,27%	6.
A saját tapasztalatlanságom miatt	20	10,20%	7-8.
Nem voltam kellően türelmes	20	10,20%	7-8.
Új játékos (kevés együtt töltött idő)	17	8,67%	9-10.
Korosztályi sajátosságok miatt	17	8,67%	9-10.
Nem fogadta el a módszereimet	13	6,63%	11.
A játékos nem megfelelően kommunikált	9	4,59%	12.
Cserejátékosok voltak	8	4,08%	13.
Kis korkülönbség volt köztem és a játékosok között	7	3,57%	14.
Nem voltam elég nyitott	4	2,04%	15.

\* Az edzők több válaszalternatívát is megjelölhettek.

A kérdés részletes analizálásakor kiderült, hogy az edzők első hat ranghelyen külső okokkal (a játékosok szüleit és a játékosokat) demonstrálták a nem megfelelő kapcsolatok kialakulását. Ez az indoklás összhangban van Heider (2003) elméletével, aki szerint az emberek az okutalajdonítás folyamán először nyilvánvaló külső okokat keresnek egy adott viselkedés magyarázatára.

Az edzők több mint egyharmada felmentette önmagát, amikor a tanítványok szüleit tette felelőssé a tanítványaival elmérgesedett kapcsolatért. Az edzők nem teljesen alaptalanul gondolták, hogy gyakorta a szülők miatt romlott meg viszonyuk játékosaikkal, hiszen gyermekekkel és fiatalokkal foglalkoztak, akiknél a szülői ráhatás értelemszerűen igen hangsúlyos lehetett. Az azonban kutatásom adataiból nem derül ki, hogy ez a vélemény ténylegesen megállja-e a helyét, vagy csupán szubjektív vélelem.

Az edzők elhárítása mechanizmusa más tényezők kapcsán is megfigyelhető, a kibúvót legtöbbször a játékosok magatartása jelentette, főként az, hogy nem fogadták el az edzők által diktált viselkedési normákat. Az adatok alaposabb elemzése azt sejteti,

hogy az edzők nem a társadalmi normák el nem fogadásáról, hanem olyan, a szűkebb értelemben vett közösségi léthez kapcsolódó viselkedési normákról nyilatkoztak, melyek az általuk irányított csapat mikroközösségére vonatkoztak.

A Pearson-féle  $\chi^2$  teszt szignifikáns különbség mutatott ki *nem fogadta el a viselkedési normákat* indok és az edzők korábbi külföldi tapasztalatai között ( $\chi^2=6,28$ ;  $df=1$ ;  $p=0,01$ ). Azok az edzők, akik életútjuk korábbi szakaszában, mint játékosok rendelkeztek külföldi tapasztalattal, számottevően többen konstatálták játékosaik elutasító magatartását. Ennek az lehet az egyik oka, hogy a külföldi tapasztalattal rendelkező edzőknek egykor a hazaitól eltérő közegben kellett elfogadtatniuk magukat. Nemcsak játéktudásukkal, hanem teljes személyiségükkel alkalmazkodniuk kellett a csapaton belüli és kívüli viselkedési normákhoz, amelyek hatással lehettek nézeteik alakulására. Az így megváltozott és már edzőként közvetített viselkedési normák eltérhettek az itthon megszokottaktól, és a játékosok ezeket a viselkedési normákat nem fogadták el.

Az elhárítási mechanizmus az edzők életkora és a szakmában eltöltött éveik száma alapján is működött. Mindkét háttérváltozónál ugyanazon válaszalternatívák esetében, és hasonló mértékű szignifikancia szint mellett lehetett kimutatni a szignifikáns összefüggést (18. és 19. sz. táblázat).

**18. sz. táblázat:** A magyarországi labdarúgó akadémiák edzőinek véleménye a játékosaikkal kialakult rossz viszony okairól az életkor háttérváltozó alapján

Szempontok	Az edzők életkora			Az adott szempont és az edző életkora közötti kapcsolata		
	< 38	38 - 46	46+	Függetlenségi teszt-eredmény'		
	Előfordulás aránya	Előfordulás aránya	Előfordulás aránya	Tesztérték	Szabadság-fok (df)	p-érték
Nem fogadta el a módszereimet	1,39%	8,33%	11,11%	5,49	2	6,42%+
Rosszul mérte fel a képességeit	30,56%	18,33%	44,44%	9,78	2	0,75%**

'Pearson-féle khi-négyzet teszt

+10%-os, \*5%-os, \*\*1%-os szignifikancia szint mellett szignifikáns az eredmény

**19. sz. táblázat:** A magyarországi labdarúgó akadémiák edzőinek véleménye a játékosaikkal kialakult rossz viszony okairól a tapasztalati évek száma háttérváltozó alapján

Szempontok	A szakmában eltöltött évek száma			Az adott szempont és a szakmában eltöltött évek közötti kapcsolat		
	< 6	6-12	12+	Függetlenségi teszt-eredmény <sup>1</sup>		
	Előfordulás aránya	Előfordulás aránya	Előfordulás aránya	Tesztérték	Szabadság-fok (df)	p-érték
Nem fogadta el a módszereimet	4,00%	3,39%	13,11%	5,95	2	5,10%+
Rosszul mérte fel a képességeit	20,00%	30,51%	45,90%	10,52	2	0,52% **

<sup>1</sup>Pearson-féle khi-négyzet teszt

+10%-os, \*5%-os, \*\*1%-os szignifikancia szint mellett szignifikáns az eredmény

A 18. és 19. sz. táblázatok adataiból megállapítható, hogy a 46 évnél idősebb, valamint a 12 évnél hosszabb ideje edzőként dolgozók körében a legmagasabb azoknak az aránya, akik a *játékos rosszul mérte fel a képességeit* itemet magasra (44,4% és 45,90%) értékelték, ők viszonylag egységes csoportot alkotnak. A statisztikai elemzés alátámasztja (ezekben az esetekben 1%-os szignifikancia szint mellett van kapcsolat a változók között), hogy mind az életkor, mind a tapasztalati évek száma szerint bontott csoportokban eltérő súlyt képvisel ez a szempont. E két háttérváltozó mentén kimutatott eltérések a *játékos rosszul mérte fel a képességeit* válaszalternatívával kapcsolatban szakmai szempontból is kifejezetten relevánsnak tekinthetők. Az edzőkkel készített interjúk is megerősítik ezt a következtetést.

A 18. sz. táblázat adatai jól szemléltetik, hogy az individuális szintű rossz kapcsolatokért az idősebb edzők okolták legtöbben játékosukat azért, hogy rosszul mérték fel saját képességeiket. Kisebb arányban, de hibás önértékelésük miatt a sportolókra hárították a felelősséget a nem jól működő mester és tanítvány kapcsolatért a viszonylag fiatalabb edzők is. A legkevesebben a középkorú edzők tekintették ugyanezért bűnbaknak játékosukat ( $\chi^2=9,78$ ;  $df=2$ ;  $p=0,008$ ).

Ugyancsak kimutatható összefüggés az edzők életkora az *edzők módszereinek el nem fogadása* item között. Az oktatájdönítés során ebben a kontextusban az derült ki, hogy minél idősebbek az edzők, annál inkább nehezményezték edzésmódszereik megkérdőjelezését, és ez rontotta kapcsolatuk minőségét játékosaikkal. A Pearson-féle  $\chi^2$  teszt eredménye:  $\chi^2=5,49$ ;  $df=2$ ;  $p=0,06$

Az akadozva funkcionáló edző-sportoló kapcsolatért az edzők a szakmában eltöltött éveik szerint is eltérő mértékben okolták játékosaikat azzal az indokkal, hogy nem fogadták el az ő edzésmódszereiket ( $\chi^2=5,95$ ;  $df=2$ ;  $p=0,05$ ). A képességek megítélésénél eltérő a tendencia az életkor háttérváltozó esetéhez képest. Jelesül: míg az életkor alapján a legnagyobb véleményeltérést a középkorúak és az idősek között lehetett megfigyelni, addig a szakmában eltöltött évek száma szerinti elemzés arra világított rá, hogy minél hosszabb időt töltöttek az edzők szakmájukban, annál többen látták úgy, hogy játékosaik önértékelése hibás ( $\chi^2=10,52$ ;  $df=2$ ;  $p=0,005$ ). Az eltérő tendenciákat a jóval magasabb válaszolási arányok és a szignifikanciaszintekben fentiekben bemutatott különbségek is tükrözik.

#### **4.2.3. Edzői vélemények a játékosok kívánatos és nem kívánatos tulajdonságairól**

A legadekvátabb képet minden bizonnyal azok az információk nyújtanak az edzők gyermekfelfogásáról, amelyek feltárják, hogy milyen tulajdonságok alapján ítélik meg az edzők utánpótláskorú labdarúgóikat, mely jellemzőiket kedvelik, melyeket utasítják el.

Előzetesen úgy véltem, hogy az edzők számára az a legfontosabb, hogy játékosaik tehetségesek legyenek és szeressék a labdarúgást. Ezzel szemben véleményük azt jelzi, a tanítványoknak nem kell feltétlenül szeretnie a labdarúgást: ez a tulajdonság csak a 4. legmagasabb gyakoriságot érte el. A tehetséges gyerekek/fiatalok sem feltétlenül válnak az edzők által kedvelt tanítványokká, a vizsgált sokaság mindössze egyharmada rangsorolta az első két helyre ezt a lehetőséget.

Összevetve az edzők fenti véleményét a kutatásom során más kontextusban kapott idevágó adatokkal, meglehetősen erős inkonzisztenciát észlelhetünk. Ugyanis korábban hozzávetőleg az edzők kétharmada fogadta el azt az állítást, hogy a nevelés a tehetség felismerésére vonatkozik (5.1.1. fejezet, 9. sz. táblázat). Ugyancsak az edzők döntő többsége egyetértését fejezte ki azzal a feltevessel, hogy a sportolók veleszületett adottságainak meghatározó szerepük van későbbi sikereikben (5.1.5. fejezet, 15. sz. táblázat). Másfelől a nevelési értékek osztályozása alapján konstruált rangsorban a *tehetség* csupán a 13. ranghelyen szerepelt. Az edzők következetlensége mögött vélhetően véleményük határozatlansága, kiforratlansága húzódik meg.

Jelen vizsgálatom további adatai azt jelzik, hogy az edzők elsősorban a motivált, szorgalmas játékosokat szeretik edzeni. Kiemelendő továbbá: nem tartják alapvetőnek, hogy kedvelt tanítványaik magas IQ-val rendelkezzenek (20. sz. táblázat).

**20. sz. táblázat:** A magyarországi labdarúgó akadémiák edzőinek véleménye játékosaik kedvelt tulajdonságairól (N=191)

Tulajdonságok	Elemzés	Ranghely	Átlag	Szórás
Motivált	191	1.	2,21	1,23
Szorgalmas	191	2.	2,98	1,32
Tehetséges	191	3.	3,37	1,67
Szereti a labdarúgást	191	4.	4,01	2,09
Fegyelmezett	191	5.	4,09	1,34
Intelligens	191	6.	4,38	1,45

Az edzők preferenciáinak sorrendje a különböző háttérváltozók (életkor, a szakmában eltöltött évek száma, korábbi külföldi játékos múlt) mentén szinte azonos. Álláspontjaik között megfigyelhető ugyan némi különbség (például a külföldi tapasztalattal rendelkező edzők rangsorában az intelligencia egy ranghellyel előbbre helyezkedik el), de szignifikáns különbséget csupán az edzők életkora és a tehetségről alkotott véleménye között sikerült kimutatni. Ennek alapján úgy tűnik, hogy a fiatalabb edzők nyitottabbak, kevesebben hangsúlyozták a tehetség kiemelt jelentőségét. Az idősebbek feltehetőleg már megélték, hogy a motiváltság, szorgalom és az utasítások fegyelmezett követése nem pótolhatja a tehetséget (21. sz. táblázat).

**21. sz. táblázat:** A magyarországi labdarúgó akadémiák edzőinek véleménye játékosaik kedvelt tulajdonságairól az életkor háttérváltozó alapján

Szempontok	Edző életkora					Adott szempont és edző életkor kapcsolata			
	<= 38		38 - 46		46+	Függetlenségi teszt-eredmény'			
	Átlagos rangsor	1 vagy 2 rang aránya %	Átlagos rangsor	1 vagy 2 rang aránya %	Átlagos rangsor	1 vagy 2 rang aránya %	Tesztérték	Szabadságfok (df)	p-érték
Fegyelmezett	3,90	15,49%	4,24	11,86%	4,15	6,67%	14,13	10	16,73%
Motivált	2,21	70,42%	2,25	66,10%	2,18	63,33%	7,34	10	69,28%
Tehetséges	3,79	23,94%	3,15	37,29%	3,10	41,67%	16,73	10	8,067% +
Intelligens	4,17	14,08%	4,29	13,56%	4,73	10,00%	18,16	12	11,10%
Szorgalmas	3,01	40,85%	3,00	40,68%	2,92	46,67%	16,18	12	18,32%
Szereti a labdarúgást	3,92	35,21%	4,17	28,81%	3,93	31,67%	4,68	10	91,15%

'Pearson-féle khi-négyzet teszt

+10%-os, \*5%-os, \*\*1%-os szignifikancia szint mellett szignifikáns eredmény

A fenti eredmények egyrészt az edzők jó részének teljesítményorientációjáról árulkodnak, másrészt indirekt módon arról, hogy a sikerközpontúságot elvárják játékosaitól is, akikkel akkor rokonszenveznek, ha céltudatosan, kötelességtudóan „beállnak a sorba”.

Mindezek alapján leszögezhető: az edző-tanítvány kapcsolatban mérvado az, hogy az edző szerint a tanítvány milyen pozitív tulajdonságokkal rendelkezik. Érvényes ez a megállapítás a játékosoknak azon tulajdonságaira is, amelyek irritálják az edzőket. Az edzők véleményét ezekről a karakterisztikumokról a 22. sz. táblázatban mutatom be.

**22. sz. táblázat:** Az edzők véleménye játékosaik kedvezőtlen tulajdonságairól (N=191)

Tulajdonságok	Elemsszám	Ranghely	Átlag	Szórás
Közösségromboló magatartás	190	1.	2,86	1,95
Lustaság	191	2.	3,17	1,83
Közünyösség	191	3.	3,45	1,88
Fegyelmezetlenség	191	4.	3,85	1,79
Önteltség	191	5.	4,83	1,83
Helytelen önértékelés	191	6.	4,87	1,73
Figyelmetlenség	191	7.	4,89	1,83

Az eredmények elemzésekor világosan kirajzolódik, hogy a labdarúgó akadémiákon dolgozó edzők a csapatot, mint közösséget tekintik a legfontosabb értéknek. A csapat egységének rombolása, a kohéziót megbontó viselkedés az edzők nagy többségének megítélése szerint az eredményességet hátráltató tulajdonságok közül a legkárosabb. Véleményük összhangban van azzal, ahogyan a nevelést értelmezték, amikor is közel kétharmaduk a *közösségi létre való nevelést játék, csapat, ellenfél tiszteletét* tekintette a nevelés egyik legfontosabb elemének a sportban. Amikor tehát az edzők játékosaik negatív tulajdonságairól nyilatkoztak, válaszaikban látenszen megjelent a nevelés lényegéről alkotott véleményük is.

Szinte alig akad olyan edző, akit ne irritálnának kisebb vagy nagyobb mértékben játékosainak bizonyos tulajdonságai. Figyelembe véve az edzők különböző kontextusokban kifejtett véleményét, viszonylagosan konzisztens kép rajzolódik ki. Az edzőket bosszantó tulajdonságok rangsorának megfelelő helyein a legkedveltebb tulajdonságok sorrendjének hasonló helyeit elfoglaló attribútumok ellentétei állnak: *lusta* (2. ranghely) versus *szorgalmas* (2. ranghely), *közönyös* (3. ranghely) versus *motivált* (1. ranghely), *fegyelmetlen* (4. ranghely) versus *fegyelmezett* (5. ranghely).

Az edzők véleménye játékosaik irritáló tulajdonságairól életkoruktól, a szakmájukban eltöltött éveik számától és külföldi játékos pályafutásuktól függetlenül lényegében hasonló volt: egységesen a játékosok közösségromboló magatartását utasították el leginkább.

Az edzőket bosszantó tulajdonságok kapcsán a Pearson-féle  $\chi^2$  teszttel csupán a külföldi tapasztalat háttérváltozó és a *figyelmetlenség* között találtam gyenge, szignifikáns összefüggést ( $\chi^2=10,93$ ,  $df=6$ ,  $p=0,09$ ). A külföldi tapasztalattal nem rendelkező edzőket szignifikánsan jobban zavarja tanítványaik figyelmetlensége, mint az egykoron külföldön futballozókat. Ennek hátterében az állhat, hogy az utóbbiak egyrészt rugalmasabbak, másrészt éppen külföldi tapasztalataik segítik őket olyan légkör megteremtésében, amelyben a játékosok akarva-akaratlan koncentrálnak.



### 4.3. Labdarúgó edzők a differenciálásról

#### 4.3.1. Differenciálás az iskolában és a sportban

A labdarúgó edzők differenciálással kapcsolatos nézeteit – a neveléssel, valamint a gyermekekkel kapcsolatos személyes felfogásuk mellett – azért tartottam szükségesnek vizsgálni, mert az a meggyőződésem, hogy a labdarúgó akadémiákon az élsport utánpótlásának biztosítása érdekében létrehozott intézményrendszer keretei között különösképpen nagy jelentőséggel bír a gyermekek, fiatalok nevelési folyamatában megvalósuló, egyéni sajátosságokat figyelembe vevő fejlesztés.

A differenciálás köznapi értelemben lényegében ugyanazt jelenti, mint a pedagógiában használt meghatározásai. Nevezetesen azt, hogy (az oktatás, képzés során) tekintettel kell lenni a gyermekek és az ifjak egyéni sajátosságaira, nem mindenkinek, nem mindig ugyanazt tanítjuk, és nem ugyanakkor. A differenciálás a sportban céljait tekintve nem, azonban a tevékenység gyakorlati jellegéből adódóan megvalósításának módjában igen eltérő képet mutat az iskolához képest. Mégis, amikor definiáljuk, legtöbbször az iskolára vonatkoztatva tesszük meg, és az oktatásban is érvényes meghatározást adaptáljuk a sportra. Báthory klasszikusnak számító definíciója mai is érvényes: *„Az a pedagógiai funkciót, amely a tanulással kapcsolatos egyéni és csoportkülönbségek figyelembevételét írja elő a tanítási-, tanulási folyamat minden mozzanatára nézve, differenciálásnak nevezzük”* (Báthory, 1985, 70.).

A sportbeli differenciálás szerepe – hasonlóan az értelmezéséhez – megegyezik az iskolai differenciálás szerepével, mely szerint: *„(...) jól elkülöníthető két irányzat. Az egyik szerint a differenciálás funkciója az egyéni képességek maximális kibontakoztatása. A másik irányzat az egységes követelmények elérése érdekében tartja szükségesnek az egyéni képességek, sajátosságok figyelembe vételét. Ezek azonban nem alternatív funkciók, nem zárják ki, hanem egyenesen feltételezik, kiegészítik egymást.”* (Golnhofer & M. Nádasi, 1979, 229.).

Az iskolai és sportbeli differenciálás részben hasonló, részben eltérő feltételek és körülmények között valósulhat meg. Az iskolában megvalósuló tanítási-tanulási folyamathoz viszonyítva a motoros cselekvéstanítás-tanulás folyamatában domináns szerepet játszanak a pszichomotoros képességek. A folyamat természetesen nem

izolálható, abban a kognitív és affektív tényezők is meghatározó módon vannak jelen, de ellentétben az iskolával a labdarúgó akadémiákon a játékosok homogénebb tulajdonságokkal rendelkeznek, mint az iskolai tanulók.

A fiatal játékosok az akadémiák kötelékébe általában valamilyen kiválasztási folyamat eredményeképpen kerülnek be. Lehet ez egy, az akadémia vonzáskörzetéhez tartozó, vagy sokszor attól távolabb eső sportszervezet, köznevelési intézmény által szervezett labdarúgó torna alkalmával történő kiválasztás, vagy akár az akadémia székhelyén meghirdetett toborzás. A kiválasztásnak sok más módja is ismeretes és alkalmazott. Formáinak, módszereinek részletezése nem a jelen értekezés célja, érintése csupán abból a szempontból érdekes, hogy a kiválóság elvére összpontosító akadémiák kifejezetten arra törekednek, hogy tehetségeket fedezzenek fel és csatornázzanak be saját rendszerükbe. Tehát egy hagyományos iskolától eltérően, ahol általában különböző képességű gyermekek, fiatalok heterogén tanulói csoportokat alkotnak, a labdarúgó akadémiák esetében egyfajta készség- és képességszint megléte szükséges a bekerüléshez. Ebből is eredeztethető az iskolához és a sporttevékenységhez kapcsolódó differenciálás gyakorlatban megmutatkozó arányainak eltolódása. Míg az iskolában a kivételes képességű tanulók (tehetségek) fejlesztése mellett a különleges bánásmódot igénylő tanulók felzárkóztatása is markánsan jelen van, addig az akadémiákon sokkal inkább jellemző a tehetségek fejlesztése, mint a felzárkóztatás. Az iskolák osztályaihoz hasonlóan az akadémiák egy-egy korosztályába tartozó játékosai sem alkotnak teljesen homogén csoportot, mivel ez egy adott csapaton belül, többek között a posztok specifikumai okán sem lehetséges. Éppen ezért sem jelenthető ki, hogy az akadémiai edzők pedagógiai gyakorlatában ne lenne szükség tanítványaik egyéni sajátosságainak figyelembe vételére.

A differenciálás megnyilvánulása mind az iskolához köthető tanulásszervezés, mind a motoros cselekvéstanulás szervezése tekintetében azonos jelleget mutat. „A differenciálásnak a tanulásszervezésben két jelentést tulajdoníthatunk: egy pedagógiai szemléletet, amely a tanító érzékenységét fejezi ki tanítványai egyéni különbségei iránt és egy pedagógiai gyakorlatot, mely a különbséghez való illeszkedést (adaptációt) próbálja megvalósítani minden rendelkezésre álló eszközzel.” (Báthory, 1992, 109). „A differenciálás akkor felel meg a vele szemben támasztott követelményeknek és

*lényegének, ha a tanulásszervezés minden elemét érinti: a célokat, feladatok és követelményeket; a módszereket, eljárásokat; a munkaformákat és szervezési módokat; a tananyagot.” (Rétsági & Hamar, 2004, 207.).*

Az egyéni és csoportos különbségtéves a motoros cselekvéstanítás-tanulás folyamatában a játékosok képességeinek, valamint személyiségének figyelembevételével, elsősorban a sportbeli teljesítmény növelésének, a teljesítőképes tudás fejlesztésének rendelődik alá, tehát hangsúlyosabban a képességek fejlesztésének céljaira koncentrálódik. Ezt a korábbi próbavizsgálat eredménye is megerősíti, mely szerint az akkori vizsgálatban részt vevő edzők nagy többsége képesség szerinti különbségtévesként értelmezte a differenciálást. Mindez csak jelzésértékű és természetesen nem azt jelenti, hogy a tanítványok személyiségfejlesztése egyáltalán nem valósul meg ebben a sajátos tanítási-tanulási folyamatban. A kettő el sem választható egymástól, hiszen a sportoló egész személyiségével vesz részt a pedagógiai folyamatban, következésképpen személyisége is állandó változáson megy keresztül. *„A sportoló sportra való felkészítése a teljesítményt növelő céltudatos pedagógiai folyamat, melynek folyamánya a sportolói személyiség pozitív alakulása, de a sportoló nevelésének – az egész pedagógiai hatásrendszeren belül – csak egy része. Személyiségét tehát nem csak a sport terén kifejtett tevékenysége formálja.” (Biróné, 2004, 117.)*

Miként a pedagógusok, az edzők oktatási stratégiái is sok nézőpontból közelíthetők meg. Falus (2003) az oktatási stratégiák felosztása során megkülönböztet célközpontú és szabályozáselméleti stratégiákat. Noha elvileg árnyaltabb a helyzet, az élsportra általában az a jellemző, hogy egy pontosan meghatározott cél, a kimagasló sportteljesítmény elérése érdekében szerveződik, tehát inkább egy célközpontú oktatási stratégiát feltételez. Ez a jelleg az edzők differenciálással kapcsolatos nézeteiben is visszaköszönt.

A próbavizsgálat tapasztalatait felhasználva a differenciálás témaköréhez tartozó kérdéseimet is felülvizsgáltam. Ez azt eredményezte, hogy e kérdések szerkezetileg és tartalmukat tekintve is módosultak a korábbiakhoz képest. Egyúttal csakúgy, mint a többi vizsgált témakörnél, a korábbi, ide vonatkozó zárt kérdéseket osztályozást igénylő

kérdésekké alakítottam. A módosításoknak köszönhetően sokkal adekvátabb képet kaptam az edzők vonatkozó nézeteiről.

#### 4.3.2. Az edzők véleménye a differenciálás fontos tényezőiről

A kutatási eredmények bemutatását azzal kezdem, hogy milyen mértékben tartanak fontosnak az edzők meghatározott tényezőket a differenciálás során (23. sz. táblázat).

**23. sz. táblázat:** A differenciálásnál figyelembe vett tényezők fontossági sorrendje az edzők szerint (N=195)

A vizsgált tényezők	Elemzés	Ranghely	Átlag	Szórás
Életkori sajátosságok	195	1.	4,50	0,73
A játékosok képességei	194	2.	4,42	0,86
Egyénre szabott módszerek	195	3.	3,79	0,94
A játékosok személyisége	195	4.	3,77	0,95
Posztok szerinti különbségtétel	195	5.	3,28	1,15
Nem egyforma bánásmód	194	6.	3,253	1,30

A 23. sz. táblázat adatai szerint a labdarúgó akadémiákon dolgozó edzők többsége a *játékosok életkorát* (1. ranghely, átlag 4,5) és *képességeit* (2. ranghely, átlag 4,4) tartja a legfontosabb tényezőnek differenciálás során, szemben a *játékosok személyiségével* (4. ranghely, átlag 3,7). A ranghelyekkel párhuzamosan a szórásértékek is növekednek (0,73-ról 0,95-ig), jelezvén, hogy minél magasabb az egyes tényezők rangsorban elfoglalt helye, annál heterogénebbek az edzők álláspontjai ezekkel a tényezőkkel kapcsolatban.

Megjegyzendő, hogy a többször hivatkozott pedagóguskutatásban a differenciálás kapcsán a tanuló személyiségének figyelembe vétele még ilyen mértékben sem jelenik meg a pedagógusok vonatkozó nézeteiben.

A kutatás adatai arra utalnak, hogy az edzők hasonlóan gondolkodnak a differenciálásban első helyen jelölt tényező kitüntetett jelentőségéről. A vizsgált háttérváltozók: az életkor, a szakmában eltöltött évek száma, valamint a korábbi külföldi tapasztalat és az *életkori sajátosságok figyelembe vétele* válaszalternatíva között szignifikáns különbséget nem lehetett kimutatni.

A rangsor végén a *posztok szerinti különbségtétel* (5. ranghely), valamint a kicsit kétértelműnek ható *nem egyforma bánásmód* (6. ranghely) található. Utóbbival kapcsolatban azt vélelmezem, hogy az edzők valamiféle rosszalló jelentéstartalommal társították ezt a válaszalternatívát, s talán ez befolyásolhatta negatív irányban döntésüket a válaszádnál.

Statisztikailag igazolt szignifikáns összefüggést a szakmában eltöltött évek száma háttérváltozó és a *posztok szerinti különbségtétel* tényező között találtam a Pearson-féle  $\chi^2$  teszt segítségével ( $\chi^2=16,27$ ,  $df=8$ ,  $p=0,04$ ).

**24. sz. táblázat:** Az edzők véleménye a differenciálásnál figyelembe vett tényezőkről az edzői tapasztalat szerint

Szempontok	Edzői tapasztalat években						Az adott szempont és edzői tapasztalat kapcsolata		
	<= 6		6-12		12+		Függetlenségi teszt-eredmény'		
	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Tesztérték	Szabadságfok (df)	p-érték
A játékosok képességeinek figyelembe vétele	4,36	84,00%	4,50	86,21%	4,42	86,67%	5,43	8	71,04%
A játékosok személyiségének figyelembe vétele	3,64	61,33%	3,73	57,63%	3,98	68,33%	11,80	8	16,05%
Életkori sajátosságok figyelembe vétele	4,44	89,33%	4,51	91,53%	4,58	93,33%	4,96	8	76,20%
Posztok szerinti különbségtétel	3,04	33,33%	3,47	45,76%	3,38	55,00%	16,27	8	3,87%*
Egyénre szabott módszerek	3,75	61,33%	3,73	59,32%	3,90	70,00%	7,73	8	45,99%
Nem egyforma bánásmód	3,23	39,19%	3,19	45,76%	3,32	46,67%	7,65	8	46,83%

'Pearson-féle khi-négyzet teszt

\*5%-os, \*\*1%-os szignifikancia szint mellett szignifikáns eredmény

A 24. sz. táblázat adatai szerint a hosszabb ideje edzői pályán lévők körében a legmagasabb azoknak az aránya, akik a *posztok szerinti különbségtétel* szempontot

fontosnak tartják a differenciálás során. Ezt azzal lehet magyarázni, hogy ők – gyakorlatban szerzett szélesebb körű tapasztalataiknak köszönhetően – már sokkal inkább meg tudják határozni, hogy egy-egy adott poszt ellátásához a játékosoknak milyen képességekkel kell rendelkezniük, illetve azokat milyen módszerekkel lehet hatékonyan, differenciáltan fejleszteni, azaz egyfajta lényeglátás, és a csapatsport ellenére valamiféle parciális, individuális megközelítés is jellemzi őket. Éppen ezért a posztok szerinti differenciálásban rejlő potenciált jobban felismerik, mint a rövidebb ideje dolgozó kollégáik.

**25. sz. táblázat:** Az edzők véleménye a differenciálásnál figyelembe vett tényezőkről a külföldi tapasztalat hossza szerint

Szempontok	Játszott-e külföldön?				Adott szempont és a külföldi játék kapcsolata		
	Igen		Nem		Függetlenségi teszt-eredmény'		
	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Tesztértékek	Szabadság-fok (df)	p-érték
A játékosok képességeinek figyelembe vétele	4,40	88,33%	4,43	84,33%	6,56	4	16,13 %
A játékosok személyiségének figyelembe vétele	4,02	71,67%	3,67	58,52%	9,15	4	5,74% +
Életkori sajátosságok figyelembe vétele	4,55	95,00%	4,48	89,63%	2,98	4	56,16 %
Posztok szerinti különbségtétel	3,27	41,67%	3,28	44,44%	1,91	4	75,30 %
Egyénre szabott módszerek	3,80	61,67%	3,78	63,70%	0,79	4	93,97 %
Nem egyforma bánásmód	3,15	38,98%	3,30	45,93%	0,82	4	93,58 %

'Pearson-féle khi-négyzet teszt

+10%-os, \*5%-os, \*\*1%-os szignifikancia szint mellett szignifikáns eredmény

A külföldi tapasztalat háttérváltozó szerint az edzők eltérően vélekednek a *játékosok személyiségének figyelembe vétele* szempont fontosságáról (25. sz. táblázat). Ugyan csak 10%-os szignifikanciaszint mellett mutatkozik különbség, tehát statisztikailag gyengébb a kapcsolat, de az adatok így is jelzésértékűek. Azok az edzők, akik játékosként rendelkeznek valamilyen szintű külföldi tapasztalattal nagyobb arányban (71,67%) tartják fontos tényezőnek a játékosok személyiségének figyelembevételét a differenciálás során, mint a külföldi tapasztalattal nem rendelkező

társaik (58,52%). Ez az eredmény, különösen azért, mivel a neveléssel, valamint a gyermekfelfogással kapcsolatos nézetek vizsgálata során kapott egyes eredményekkel is összecseng, arra utal, hogy a külföldön, játékosként eltöltött idő formálhatta a később edzői pályára lépők nézeteit. Ha nem is minden kérdésben különböznek véleményeik, de több esetben eltérő szemlélet rajzolódik ki a két – külföldi tapasztalat alapján szétválasztott – csoport nézeteit illetően.

#### 4.3.3. Az edzők differenciálásának gyakorlati szempontjai

A következőkben a differenciálás gyakorlati szempontú megközelítésére fókuszálunk, jelesül az alábbiakban arra, hogy a labdarúgó akadémiákon dolgozó edzők milyen gyakran differenciálnak bizonyos szempontok szerint.

**26. sz. táblázat:** A gyakorlati differenciálás során figyelembe vett edzői szempontok (N=195)

Tényezők a differenciálásnál	Elemzés	Ranghely	Átlag	Szórás
Életkori sajátosságok	195	1.	4,06	1,05
Sérülés miatt	194	2.	3,62	1,51
A tanulás gyorsasága	194	3.	3,59	0,95
A játékosok technikai képességei	195	4.	3,56	1,06
A játékosok tehetsége	195	5.	3,50	1,15
A játékosok fizikai képességei	195	6.	3,29	1,16
A játékosok posztja a csapatban	194	7.	3,27	1,20
A játékosok mentális képességei	193	8.	3,22	1,17

A 26. sz. táblázat adataiból megállapítható, hogy az edzők az *életkori sajátosságokkal* kapcsolatos deklarált véleményüket – válaszaik szerint – realizálják is a mindennapi gyakorlatban. Első megközelítésben véleményük a differenciálás során legfontosabbnak tartott és leggyakrabban alkalmazott tényezőiről konzisztens: mindkét ide vonatkozó rangsor élén az *életkori sajátosságok* item helyezkedik el. A részletesebb elemzés során azonban kiderült, hogy az edzők többen fogadják el elvi szinten ennek a szempontnak a jelentőségét, mint ahányan, saját bevallásuk szerint, a mindennapi gyakorlatban alkalmazzák (az osztályozás átlaga 4,50 versus 4,06), és az utóbbi esetben véleményük is heterogénebb (SD=0,73 versus SD=1,05). Ugyanakkor a strukturált interjúk alkalmával az edzők rendszerint szóba hozták ezt a témát, és állásfoglalásuk alapján véve megerősítette a kérdőíves vizsgálat első eredményét. Az egyik interjúalany a következőképpen fogalmazott:

*„a legjellemzőbb, legfontosabb az életkor alapján történő differenciálás”,*

míg egy másik megkérdezett kifejtette, hogy:

*„(...) az az edző, aki csapatjátékban dolgozik és nem differenciál, az biztos, hogy tévúton jár. Differenciálni lehet utánpótlás csapatnál az alapján, hogy milyen fejlettségi szinten vannak a gyerekek (...).”*

Hasonló volt az edzők véleménye akkor is, amikor a posztok alapján történő differenciálásról nyilatkoztak. A differenciálás fontos tényezőinek értékeléséhez hasonlóan, itt is a rangsor utolsóelőtti helyét foglalja el ez a válaszlehetőség, azonban ebben az esetben az alkalmazott háttérváltozók mentén nem találtam szignifikáns különbséget. Érdekes, hogy ezt a különböző szerepkörökből adódó, ezáltal még kívülállóak számára is evidensnek tekinthető, eleve differenciáló tényezőt a labdarúgó akadémiákon dolgozó edzők nem tartják igazán fontosnak. A hazai elitképző rendszereket vizsgáló Double Pass független belga auditáló cég 2016 júniusában készült jelentésében, az egyéni fejlesztés témakör részeként is, felhívta a figyelmet a posztok szerinti fejlesztés fontosságára:

*„Az erősségeket és a gyengeségeket figyelembe véve, kevés akadémia alkalmaz (poszt-specifikus) egyéni edzéseket. A gyakorlatban ezen javítani kell.”* (Magyar Labdarúgó-szövetség, 2016)

Megjegyzendő, hogy a posztok szerinti differenciálás esetében kirajzolódó egységes álláspont, vagyis az, hogy a személy szerinti különbségtétel a játékosok között kevésbé fontos tényező, nem egyezik az interjúk alkalmával kapott válaszokkal. Bár többféle kontextusban, de szinte mindegyik interjúalany kiemelt kategóriaként említette a posztok szerinti különbségtételt, mint alkalmazott szempontot.

A rangsorban a *sérülés miatt* (2. ranghely), valamint a *tanulás gyorsasága alapján* (3. ranghely) itemek következnek. Sokatmondó, hogy az akadémiai edzők mintegy 70%-a (4 vagy 5 osztályzat) vallja, hogy sérülés miatt szokott differenciálni. Ez egyfelől azt jelenti, hogy sajnálatos módon a gyermekek és ifjak között rendszeresen vannak sérült játékosok. Másfelől arra is rávilágít, hogy az edzők a további egészségromlást megelőzendő különbséget tesznek a sérült és az ép játékosok



edzésterhelésének adagolásában. Üdvözlendő, hogy a gyermekek, fiatalok egészségének védelmét, a testi épségük megóvását, az akadémiák kötelékébe tartozó edzők ilyen mértékben fontosnak ítélik meg.

Érdemes szót ejteni a rangsor utolsó helyére került, s ezzel az edzők véleménye alapján a gyakorlatban általuk legritkább esetben figyelembe vett szempontról: *a játékosok mentális képességei miatt* történő differenciálásról. Korábban, amikor az edzők a saját nevelő tevékenységükről alkottak véleményt, az utolsóelőtti helye rangsorolták azt, hogy a nevelőmunkájuk által értelmesebbek lesznek játékosaik. A fentiek alapján úgy tűnhet, hogy az edzők ténylegesen kevesebb figyelmet fordítanak a játékosok értelmi képességének fejlesztésére.

Elvégeztem a keresztábra elemzést az életkor, a szakmában eltöltött évek száma, valamint a korábbi külföldi tapasztalat háttérváltozók szerinti bontásban. Mindhárom esetben találtam statisztikailag igazolt különbséget.

**27. sz. táblázat:** A differenciálásnál figyelembe vett tényezők az edzői gyakorlatban életkor szerint (N=195)

Szempontok	Az edzők életkora						Az adott szempont és edző életkor kapcsolata		
	<= 38		39 - 46		47+		Függetlenségi teszt-eredmény'		
	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Tesztérték	Szabadság-fok (df)	p-érték
A játékosok fizikai képességei miatt	3,24	40,28%	3,25	48,33%	3,44	45,16%	7,81	8	45,22%
A játékosok technikai képességei miatt	3,67	54,17%	3,37	51,67%	3,65	58,06%	15,05	8	5,82%+
A játékosok mentális képességei miatt	3,18	39,44%	3,22	44,07%	3,24	38,71%	5,67	8	68,41%
Életkori sajátosságok alapján	4,15	73,61%	4,10	68,33%	3,97	69,35%	5,32	8	72,30%
Posztok alapján	3,18	43,06%	3,45	61,67%	3,20	44,26%	12,06	8	14,86%
Tehetség alapján	3,68	59,72%	3,25	45,00%	3,53	56,45%	10,04	8	26,24%
Tanulás gyorsasága alapján	3,63	61,11%	3,44	49,15%	3,68	61,29%	4,55	8	80,45%
Sérülés miatt	3,56	56,9%	3,59	61,02%	3,77	62,90%	2,25	8	97,2%

'Pearson-féle khi-négyzet teszt

+10%-os, \*5%-os, \*\*1%-os szignifikancia szint mellett szignifikáns eredmény

A 27. sz. táblázat adatai alapján a 38 évnél fiatalabb edzőknél 54,17%, a 38-46 éveseknél 51,57%, a 46 évfelettiéknél 58,06% a 4-es vagy 5-ös osztályzat aránya. A kapcsolat ugyan csak 90%-os megbízhatósági szint mellett volt szignifikáns ( $\chi^2=15,05$ ;  $df=8$ ;  $p=0,06$ ), az eredmény mégis azt sejteti, hogy az idősebb edzők valamivel érzékenyebbek a technikai elemek megfelelő kivitelezésére, ezért gyakrabban nyúlnak a technikai képességeket figyelembe vevő differenciálás eszközéhez.

A 28. sz. táblázat adataiból megállapítható, hogy a 12 évnél hosszabb ideje edzőként dolgozók körében a legmagasabb azoknak az aránya, akik a *játékosok mentális képességei* itemet, a többi csoporthoz viszonyítva, magasra (46,67%) értékelik. A Pearson-féle  $\chi^2$  teszt eredményei is azt mutatják, hogy a szakmai tapasztalatok hossza szerint bontott csoportok esetében eltérő súlyt képvisel ez a szempont ( $\chi^2=18,35$ ;  $df=8$ ;  $p=0,02$ ). Ezen tényező és az edzői tapasztalat hossza háttérváltozó között kimutatott eltérések mértéke szakmai szempontból kifejezetten relevánsnak tekinthető. Az edzők válaszaiból, a korábbihoz hasonlóan, ebben az esetben is arra lehet következtetni, hogy az edzői szakmában eltöltött évek száma hatással van nézeteikre és tetteikre. A nagyobb pedagógiai és szakmai rutinnal rendelkező edzők a mindennapi munkájuk során, az edzésfeladatok meghatározásánál, az edzések vezetése alkalmával jobban figyelembe veszik játékosaik mentális képességeit.

**28. sz. táblázat:** A differenciálásnál figyelembe vett tényezők az edzői gyakorlatban a szakmában eltöltött évek hossza szerint (N=195)

Szempontok	Edzői tapasztalat években						Az adott szempont és edzői tapasztalat kapcsolata		
	<= 6		6-12		12+		Függetlenségi teszt-eredmény'		
	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Tesztérték	Szabadságfok (df)	p-érték
A játékosok fizikai képességei	3,19	40,00%	3,34	47,46%	3,38	46,67%	7,52	8	48,17%
A játékosok technikai képességei	3,60	60,00%	3,54	50,85%	3,55	51,67%	5,01	8	75,64%
A játékosok mentális képességei	3,16	39,73%	3,32	37,29%	3,18	46,67%	18,35	8	1,87%*
A játékosok életkori sajátosságai	4,05	68,00%	4,19	74,58%	3,97	70,00%	12,36	8	13,58%
A játékosok posztja a csapatban	3,13	45,33%	3,28	48,28%	3,42	53,33%	5,20	8	73,58%
Játékosok tehetsége alapján	3,52	56,00%	3,58	54,24%	3,38	51,67%	6,05	8	64,20%
A tanulás gyorsasága	3,69	62,16%	3,51	50,85%	3,55	58,33%	5,37	8	71,71%
Sérülés miatt	3,61	56,76%	3,64	62,71%	3,60	60,00%	6,22	8	62,22%

'Pearson-féle khi-négyzet teszt

\*5%-os, \*\*1%-os szignifikancia szint mellett szignifikáns eredmény

A külföldi tapasztalat háttérváltozó mentén, 5%-os szignifikancia szint mellett szignifikáns különbség mutatkozott a *sérülés miatt* válaszalternatíva esetében. A statisztikai különbség mértéke azonban szakmai szempontból nem tűnik relevánsnak (29. sz. táblázat).

**29. sz. táblázat:** A differenciálásnál figyelembe vett tényezők az edzői gyakorlatban a külföldi tapasztalat hossza szerint (N=195)

Szempontok	Játszott-e külföldön?				Az adott szempont és a külföldi játék kapcsolata		
	Igen		Nem		Függetlenségi teszt-eredmény'		
	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Tesztérték	Szabadság-fok (df)	p-érték
A játékosok fizikai képességei	3,38	43,3%	3,25	44,44%	2,80	4	59,26%
A játékosok technikai képességei	3,47	45,0%	3,61	58,52%	6,80	4	14,67%
A játékosok mentális képességei	3,12	33,9%	3,26	44,03%	3,85	4	42,65%
A játékosok életkori sajátosságai	4,05	70,0%	4,07	70,37%	0,15	4	99,72%
A játékosok posztja a csapatban	3,30	50,0%	3,25	48,51%	0,39	4	98,36%
A játékosok tehetsége	3,48	50,0%	3,51	56,30%	1,65	4	79,95%
A tanulás gyorsasága	3,51	55,9%	3,63	58,52%	1,48	4	83,11%
Sérülés miatt	3,75	61,0%	3,57	59,26%	10,17	4	3,77%*

'Pearson-féle khi-négyzet teszt

\*5%-os, \*\*1%-os szignifikancia szint mellett szignifikáns eredmény

#### 4.3.4. A differenciálás szerepe a játékosok fejlődésében

Fontosnak tartottam megkérdezni az edzőket, mit gondolnak arról, hogy milyen módon segítheti a differenciálás játékosaik fejlődését, miben lesznek alkalmazása által jobb sportolók, illetve jobb emberek. A próbavizsgálat tapasztalatait figyelembe véve az edzőknek megadott válaszalternatívák nem csupán a játékosok fizikai képességeinek, hanem általános értelemben véve a kognitív és affektív szféra egyes elemeinek fejlődésére-fejlesztésére koncentrálnak.

**30. sz. táblázat:** Az edzők véleménye a differenciálásnak a játékosok fejlődésére gyakorolt hatásáról (N=195)

A differenciálás hatása a játékosokra	Elemzés	Ranghely	Átlag	Szórás
Motiváltabbak lesznek	194	1.	4,20	0,85
Céltudatosabbá válnak	194	2.	4,00	0,93
Fejlődik személyiségük	194	3.	3,96	0,94
Akaraterejük erősödik	194	4.	3,92	0,90
Nő az edző és a játékosai közötti bizalom	194	5.	3,83	0,94
Fejlődik a játékosok felelősségtudata	194	6.	3,81	0,93

A vizsgálatban részt vevő edzők zöme, közel 83%-uk, a skála pozitív tartományának legmagasabb értékeit (4., 5.) társította a játékosok *motivációjának fejlődéséhez*. A tanítási-tanulási folyamatban nélkülözhetetlen tényező a motiváció, ugyanis annak hiányában a folyamat eredményes „működése” el sem indul. A játékosok abban az esetben válnak a motoros cselekvéstanítás-tanulás folyamatának részesévé, továbbá akkor maradnak benne tartósan, ha kellő indítékkal rendelkeznek. A differenciálás pedig hatékony eszköze lehet a motivációs szint növelésének és fenntartásának. Az edzők – válaszaik alapján – úgy gondolják, hogy a motoros cselekvéstanulást lehetővé és eredményessé tevő motiváció megteremtését és stimulálását jól szolgálhatja a differenciálás (30. sz. táblázat). Ugyanakkor az ehhez a válaszalternatívához tartozó átlag magas szórásértéke azt jelzi, hogy az edzők véleménye nem homogén ebben a kérdésben.

A vizsgálatba bekapcsolódott labdarúgó akadémiai edzők valamivel több, mint kétharmada értékelte az ötfokozatú skálán 4-es vagy 5-ös osztályzattal a *fejleszti a játékosok személyiségét* válaszalternatívát, válaszaik alapján ez az item a rangsorban a harmadik helyet foglalja el. Érdekes, hogy amikor arról kérdeztem az edzőket, hogy milyen mértékben fontosak bizonyos tényezők a differenciálás során, kevésbé jelent meg válaszaikban a játékosok személyiségének figyelembe vétele. Ezzel szemben a fenti eredmények szerint az edzők számottevő hányada várja el a differenciálástól a személyiség fejlesztését is.

A gyermekfelfogással kapcsolatos nézeteik vizsgálatára irányuló egyik kérdésre sok edző úgy válaszolt, hogy elsősorban a bizalom kialakítása miatt tartja fontosnak, hogy kedveljék játékosai. Ennek ismeretében meglepő, hogy az idevágó adatok szerint az edzők a differenciálásnak mégsem tulajdonítanak nagy szerepet a bizalom kialakításában, pedig többek között az egyéni fejlődési célok differenciált megjelölése, a játékosok személyiségét és egyéniségét figyelembe vevő kommunikáció, vagy az értékelés különböző módjai olyan tényezők, amelyek hozzájárulhatnak a játékos és edző közötti bizalom kiépüléséhez. A folyamat azonban nem egyirányú, hiszen a célját elérő differenciált oktatás is csak bizalmon alapuló edző-játékos relációban valósulhat meg.

Szignifikáns különbséget sem az életkor, sem a szakmában eltöltött évek száma, sem pedig a külföldi tapasztalat háttérváltozók mentén elvégzett keresztábra elemzések során nem találtam.

#### 4.3.5. Vélemények a játékosok egyéni jellemzőinek megismeréséről

Az előbbieken említést nyert, hogy az edzők csak abban az esetben tudnak hatékonyan differenciálni, ha figyelembe veszik játékosaik egyéni jellemzőit, sajátosságait és szükségleteit. Ehhez meg kell ismerniük játékosukat, ez pedig sokféleképpen, sokféle módon lehetséges. A vizsgált edzők, játékosaik egyéni jellemzőinek megismerésére vonatkozó válaszai a 31. sz. táblázatban kerültek összefoglalásra.

**31. sz. táblázat:** A játékosok egyéni jellemzőinek megismerésére alkalmazott módszerek fontossági sorrendje az edzők szerint (N=195)

Megismerési módszerek	Elemsszám	Ranghely	Átlag	Szórás
Beszélgetés	195	1.	4,77	0,50
A játékosok mérkőzésteljesítményének elemzése	195	2.	4,57	0,63
Megfigyelés	195	3.	4,47	0,62
A játékosok edzésmunkájának elemzése	194	4.	4,38	0,73
Felmérések	195	5.	3,78	0,94
Tesztek	195	6.	3,65	0,97
Mások véleményének figyelembe vétele	194	7.	2,89	0,99

A 31. sz. táblázat adatai alapján eléggé vegyes kép rajzolódik ki a játékosok egyéni jellemzőinek megismerését vizsgáló kérdésben. A válaszadók többsége (a válaszok átlaga 4,77), kifejezetten fontosnak tartja a *beszélgetést* játékosával, mint olyan pedagógiai eljárást, amely általánosságban alkalmazható. Az már más kérdés, hogy a beszélgetések fő témája a játékosok mérkőzéseken és az edzéseken nyújtott teljesítményének elemzése, ezek foglalják el a 2., illetve 4. ranghelyet az edzők preferencia-sorrendjében (4,57-os, illetve 4,38-as átlaggal). A megismerési folyamatban a játékosok mérkőzésteljesítményének elemzése az edzők hozzávetőleg kétharmadának, míg az edzésmunka elemzése közel a felének kiemelten fontos tényező. Az edzők

előnyben részesítik a személyes megfigyelést is játékosaik megismerése érdekében (a válaszok átlaga 4,47). A szórásértékek arra utalnak, hogy a rangsor első három helyét elfoglaló módszerekről az edzők véleménye homogén ( $SD=0,50$ ;  $SD=0,63$ ; illetve  $D=0,62$ ).

A további kutatási eredmények alapján úgy látszik, hogy a *felméréseket és tesztek* az edzők nem sokra tarják játékosaik megismerésében (a válaszok átlaga 3,7; illetve 3,5), mások véleményét játékosaikról pedig legtöbbször figyelmen kívül hagyják, ez a leginkább elutasított megismerési módszer (a válaszok átlaga 2,89). E szerint az edzők kizárólag a saját tapasztalatukból származó, közvetlen megfigyelésekből és interakciókból nyert információkra támaszkodnak akkor, amikor a játékosaik egyéni jellemzőit kívánják megismerni. A szórásértékek arról árulkodnak, hogy az utóbbi három kérdéssel jóval heterogénebben gondolkodnak az edzők ( $SD=0,94$ ;  $SD=0,97$ ; illetve  $SD=0,99$ ).

A keresztábra-elemzések egy esetben állapítottak meg szignifikáns összefüggést a különböző válaszokat adó csoportok összehasonlításakor: az edzők életkora háttérváltozó és a *megfigyelés*, mint a megismerés eszköze között.

**32. sz. táblázat:** Vélemények a játékosok egyéni jellemzőinek megismerésére alkalmazott módszerekről életkor szerint (N=195)

Szempontok	Edző életkora						Az adott szempont és edző életkora közötti kapcsolat		
	<= 38		38 - 46		46+		Függetlenségi teszt-eredmény'		
	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Átlagos rangsor	4 vagy 5 osztályzat aránya %	Tesztérték	Szabadságfok (df)	p-érték
Beszélgetés	4,76	95,83%	4,73	96,67%	4,81	96,77%	1,29	4	86,25%
Megfigyelés	4,61	97,22%	4,48	96,67%	4,31	87,10%	10,66	4	3,07% *
Felmérések	3,81	65,28%	3,72	63,33%	3,82	66,13%	3,75	8	87,88%
Tesztek	3,57	52,78%	3,72	65,00%	3,69	56,45%	7,14	8	52,16%
A játékosok edzőmunkájának elemzése	4,38	91,67%	4,37	91,53%	4,39	88,71%	11,03	8	19,99%
A játékosok mérkőzésteljesítményének elemzése	4,57	94,44%	4,57	93,33%	4,56	95,16%	4,81	6	56,84%
Mások véleményének figyelembe vétele	2,85	23,61%	2,92	30,51%	2,89	25,81%	6,18	8	62,77%

'Pearson-féle khi-négyzet teszt

\*5% -os, \*\*1% -os szignifikancia szint mellett szignifikáns eredmény

A 32. sz. táblázat adatai alapján megállapítható, hogy a 46 évnél idősebb edzők körében a legalacsonyabb azoknak az aránya, akik a *megfigyelést* tartják fontosnak játékosaik egyéni jellemzőinek megismerésére. Ez az eredmény azért meglepő, mert kutatásunk előzőleg elemzett adatai alapján azt lehetett volna várni ettől az életkori csoporttól, hogy viszonylag idősebb életkorukból adódó több tapasztaltuk révén inkább ők lesznek azok, akik szavak és különböző teljesítménymutatók elemzése nélkül, pusztán a „szemükre” hagyatkozva, csendes megfigyeléssel törekszenek játékosaik megismerésére.



## 5. Megbeszélés

A magyar labdarúgó akadémiákon végzett kutatásom eredményeinek magyarázata látszólag kézenfekvő: edzők bizonytalan, heterogén, ellentmondásos és ambivalens értékítéletei mögött főként hiányos pedagógiai tudásuk húzódik meg. Miként a vizsgált populáció bemutatásánál részletesen kifejtettem, a hazai labdarúgó akadémiákon alkalmazott edzőknek csupán egy ötöde rendelkezik felsőfokú szakmai végzettséggel, alapfokú sportoktatói és középfokú edzői bizonyítványt pedig jó egyharmaduk szerzett iskolarendszerű oktatásban. Igaz ugyan, hogy az MLSZ tanfolyamain csaknem valamennyi edző szerzett szakmai képesítést, ámde az ottani kurzusokon nyújtott pedagógiai ismeretek, a szűkebb értelemben vett színvonalas szakmai oktatás ellenére, nem bizonyulnak elegendőnek, sem a szükséges pedagógiai tudáshoz, sem annak megfelelő értékeléséhez. A vizsgálatban részt vevő edzők a szakmai hozzáértést nagyra értékelik, az elméleti pedagógiai tudást viszont lebecsülik. Mindennapi munkájuk során szakmai ismereteiket szívesen adják át tanítványaiknak, a nevelés tervezésével ellenben nem foglalkoznak jó szívvel (10. és 12. sz. táblázat).

Az adatok tükrében egyfelől igaz, hogy sok edzőnek sokféle elgondolása van a pedagógiai nézetek tartalmáról, a nevelés értékeiről, hatásairól, a gyermekek és ifjak nevelhetőségéről, a mester és tanítvány kapcsolatáról, a játékosokkal kialakult rossz viszony okairól, a játékosok pozitív és negatív tulajdonságairól, a differenciált bánásmód szükségességéről, valamint a differenciálás szerepéről a játékosok szakmai fejlődésében. Az egyes kérdésekre adott válaszaik átlagai alapján ugyan úgy látszik, mintha a pedagógiai nézetekkel kapcsolatos jó néhány kérdéskörrel, többségükben hasonlóan, sőt egységesen vélekednének, a magas szórásértékek azonban ellentmondanak a felfogások homogenitásának.

Az a tény, hogy az összetett matematikai-statisztikai elemzések zömmel laza kapcsolatot mutattak ki az edzők válaszaik között, vagy egyáltalán nem volt megfigyelhető a csoportosulás, továbbá a válaszalternatívák tömörítésekor az eredeti információtartalom nagyjából fele őrződött meg, ugyancsak alátámasztja az edzők pedagógiai álláspontjainak heterogenitását.

Az értékekre vonatkozó különböző rangsorok is az edzők véleményeinek sokféleségét jelzik. Még a kutatót is meglepte, hogy például a pedagógiai hatások eszközeinek sorrendjében, az érzelemvezérelt gyermekekkel dolgozó edzők közül sokan az utolsó helyekre tették az emocionális hatást kiváltó eszközöket, negligálva, de legalábbis alábecsülve ezzel a gyermekek érzelmi intelligenciáját. Ugyancsak a sorrend végére került az edzők nevelési értékeinek rangsorolásánál a problémaérzékenység, az empátia, a tolerancia, az önmegvalósítás, az önállóság.

A ranghelyek és a véleményekhez tartozó átlagok időnként egyidejűleg tükröznek egybeesést és ambivalenciát. Például a játékosok műveltségének elmélyítését az edzők többsége más összefüggésben sem támogatja (11., 12. és 14. sz. táblázat), az önmegvalósítást viszont csak a nevelési értékek megítélésénél becsülték le, a neveléssel kapcsolatos meggyőződéseik között a rangsor 2. helyén szerepel és fejlesztését fontos feladatuknak tartják (14. és 15. sz. táblázat).

Az elégtelen pedagógiai tudásból eredeztethető aggályok alkalmasint olyan kétes állásfoglalásokhoz is vezettek, amelyek még a józan észnek is ellentmondanak. Ilyen például a játékosok labdarúgás iránti szeretetének és az edzői tapasztalatok átadásának lebecsülése, valamint a játékosok csapatban betöltött posztja szerinti differenciálás szükségességének megkérdőjelezése.

Az edzők bizonytalansága pedagógiai kérdésekben válaszaik inkonzisztenciájában is tetten érhető. Noha köznapiban értelemben és az Idegen szavak szótára (Tolcsvai, 2007) szerint is az inkonzisztens szó jelentése ellentétes, következetlen, értekezésemben megkülönböztettem a két fogalmat: azaz ellentétesnek az ellentmondásos, következetlen vélekedéseket tekintettem, inkonzisztensnek pedig az egy tárgykörön belül egymást határozottan kizáró állításokat. Kutatásomban ilyenek találtam például a tehetség fontosságának egyidejű elfogadását és elutasítását (15. és 14. sz. táblázat), valamint a posztok szerinti különbségtételről az interjúk és a kérdőíves kikérdezés során kapott igenlő és nemleges válaszokat.

Noha a fenti tények jól alátámasztják annak az okfejtésnek a jogosságát, mely szerint az edzők hiányos pedagógiai képzettsége indokolhatja kutatási eredményeimet, ez csak részigazság. A valóság ettől sokkal összetettebb. Egyrészt, a szélsőséges

álláspontok kapcsán az a magyarázat is felmerült, hogy a válaszadók a hibásan feltételezett elvárásoknak megfelelően próbáltak ilyen válaszokat adni a kérdésekre, és éppen hézagos pedagógiai ismereteik miatt nem tudták helyesen feltételezni, mely elvárásoknak illene megfelelniük. Másrészt, miután valamennyi csoportban jelen voltam a kérdőíves adatgyűjtésénél, az az impresszióm támadt, hogy az edzők nemigen aggályoskodtak válaszaik következtelensége miatt, sőt gyakran a miatt sem, hogy a kérdőív kérdéseire adott feleleteik milyen jelentéstartalmakat hordoznak. Ezt gyaníthatóan azért tehették meg, mert azt gondolhatták, egy pedagógiai felmérésnek nem lehet komoly következménye számukra. Ez a tapasztalat hozzájárult a mélyebben meghúzóó okok feltárásához.

A kutatás adatainak interpretálása azt sugallja, hogy a győzelem, mint minden más értéket felülíró érték befolyásolja azt, hogy bár a labdarúgó edzők döntő többsége nevelhetőnek tartja a játékosokat, nemigen törekszik még a saját maga által vallott pedagógiai értékek megvalósítására sem. Azt elég sokan elismerik, hogy hatásukra játékosaik nem lesznek műveltebbek, értelmesebbek, erkölcsösebbek, sőt udvariasabbak sem, önmaguk nevelőmunkájukról mégis elégedetten nyilatkoznak; elegendő számukra az, hogy sportolóik együttműködőbbekké és munkaszeretőbbekké válnak, vagyis az ő olvasatukban sportolóik attitűdjei kedvezőbbek lesznek a mindenkori edzésterheléssel szemben. Úgy sejlik, hogy a nevelés koncepcióját gyakorlati nézőpontból meglehetősen leegyszerűsítve értelmezik, és tartalmi jegyei közül azok a lényegesek számukra, amelyek révén gördülékenyebben végezhetik szakmai munkájukat, és közelebb juthatnak a „hőn áhított” elsőséghez. Amikor viszont más labdarúgó edzőkről volt szó, akkor az akadémiákon alkalmazott edzők csaknem kétharmada még ezt a szűken értelmezett nevelőtevékenységüket is csak közepesre minősítette.

Az élsportban, így a labdarúgó akadémiák csapatainál is kétségtől létezik egy közös cél, amely kényszerítő erővel hat, és amellyel az edzők kénytelenek összehangolni egyéni céljaikat: ez pedig a győzelem. A mintegy fölérendelt célként funkcionáló diadalra törekvés egyértelműen felülírja a pedagógiai értékeket. Az edzők sikerorientáltsága nem egyéni értékválasztásuktól, nem egyéni attitűdjeiktől függ, megszabja azt a sportban uralkodó egységes szemléletmód, amelyben az értékhierarchia csúcsán az elsőség megszerzése áll.

## 6. Következtetések, ajánlások

### 6.1. A hipotézisek ellenőrzése

**H<sub>1a</sub>:** Az a hipotézis, mely szerint a labdarúgó edzők elismerik a pedagógiai tudás relevanciáját, a kutatás adatai alapján *bizonyítottanak tekinthető*. A vizsgálatban részt vevő labdarúgó edzők a nevelés tartalmi jegyeit, értékeit és a nevelőhatásokat kiváltó eszközök szerepét magasra értékelték a Likert-skálán (4.1. fejezet)

**H<sub>1b</sub>:** Az a feltételezés, hogy a különböző labdarúgó edzők pedagógiai nézetei homogének a kutatási adatok ismeretében *elvetésre került*. A nézetek értékelésének átlagaihoz tartozó szórások gyakori magas értéke ellentmond ennek a feltevésnek (4.1 fejezet).

**H<sub>2</sub>:** Hipotézisemet a labdarúgó edzők kollektivista értékekkel kapcsolatos inkonzisztens értékszemléletéről a kutatás eredményei *igazolták*. Egyfelől a vizsgálatba bekapcsolódott edzők a nevelés tartalmi jegyei közül kiemelték a közösségi létre való nevelést és a játék, a csapat, valamint az ellenfél tiszteletét, a Likert-skálán magasra értékelték és a rangsorban a második helyre sorolták. Másfelől a nevelési értékek fontossági sorrendjének kialakításakor, az edzők értékelése alapján, a közösségi- és szociális értékek a rangsor végére, illetve közepére kerültek (4.1.1. és 4.1.4. fejezet).

**H<sub>3a</sub>:** Az a hipotézis, mely szerint a különböző labdarúgó edzők nézetei hasonlóak a nevelési eszközök hatékonyságáról *nem igazolódott be*. A hierarchikus klaszterelemzés során kapott dendrogram arról árulkodik, hogy csupán két-három nevelési eszközzel kapcsolatos vélemény áll közel egymáshoz, és az egy-egy csoportot alkotó nevelési eszközök közötti kapcsolódások is meglehetősen lazák. Van olyan nevelési eszköz, amely egyetlen csoportosuláshoz sem tartozik. Hasonlóképpen a Kendall-tau rangkorrelációs mutató értéke minden esetben alacsony volt. A labdarúgó edzők tehát eltérően gondolkodnak az egyes nevelési eszközök befolyásáról (4.1.2. fejezet).

**H<sub>3b</sub>:** Ugyancsak *el kell vetni* azt a feltételezést, hogy a különböző labdarúgó edzők nézetei a nevelési meggyőződésekről hasonlóak. A hierarchikus klaszterelemzés során kapott dendrogram elemzése azt mutatta, hogy az edzők csupán két vagy három nevelési meggyőződésben hisznek egyidejűleg, és ezek a hitek igen laza kapcsolódással alkotnak egy-egy csoportot. Sőt, ebben a témában két olyan edzői vélemény is van,

amely valamennyi csoportosulásból kimaradt. A Kendall-tau rangkorrelációs mutatók ebben a témakörben is alacsony értékeket mutattak (4.1.5. fejezet).

**H<sub>4</sub>:** Azt a feltételezést, hogy pedagógiai antinómia áll fenn a labdarúgó edzők deklarált és realizált pedagógiai nézetei között *nem sikerült sem egyértelműen igazolni, sem cáfolni*. Mindazonáltal a kutatási eredmények azt sejtetik, hogy az edzők nem valósítják meg a vallott pedagógiai nézeteket. Önmagukat ugyan kivételnek tartják, de más edzőkről többségüknek az a véleménye, hogy nem járulnak hozzá tanítványaik személyiségének fejlesztéséhez.

**H<sub>5abc</sub>:** Várakozással ellentétben, az edzők életkora, a szakmájukban eltöltött évek száma, illetve a korábbi külföldi tapasztalataik és a neveléssel kapcsolatos nézeteik között az idevágó vizsgálatok nem mutattak ki szignifikáns összefüggést a társadalomtudományban elfogadott  $p < 0,05$  szinten. Az edzők egyetlen nevelési meggyőződése, mely szerint nem sok hatásuk van játékosaik személyiségének fejlődésére és életkoruk ( $\chi^2 = 14,67$  df=6,  $p > 0,01$ ) az edzősködéssel eltöltött éveik száma ( $\chi^2 = 15,73$ , df=6,  $p < 0,05$ ), valamint külföldi tapasztalataik megléte ( $\chi^2 = 12,92$ , df=6,  $p < 0,05$ ) között találtam szignifikáns összefüggést a Pearson-féle  $\chi^2$  négyzet próba segítségével. A hipotézisnek ez az eleme igaznak bizonyult, további összetevői azonban nem, miután a többi neveléssel kapcsolatos nézet és a háttérváltozók között vagy egyáltalán nem sikerült kimutatni összefüggést, vagy csak közepes, illetve alacsony szignifikancia szinten.

**H<sub>6a</sub>:** Az a feltevés, mely szerint a labdarúgó edzők többsége fontosnak tartja, hogy kedveljék tanítványai *beigazolódott*. Az idevágó kutatási eredmények szerint az edzők kétharmadának számítanak játékosaik irántuk érzett érzelmei, az általuk kialakított rangsor első négy helyén kedveltségük kiemelt jelentősége áll. Azt az állítást, hogy indifferensek játékosaik érzelmeivel szemben, kevés edző utasítja el, a többség a rangsor végére helyezi (4.2.1. fejezet).

**H<sub>6b</sub>:** *Bizonyítottnak tekinthető* az a hipotézis is, hogy a labdarúgó edzők önmagukon kívülálló tényezőket okolnak azért, ha nem sikerült jó viszonyt kialakítaniuk tanítványaikkal. Az edzők elhárítási mechanizmusát igazolja, hogy az oktulajdonítás során a játékosokat, illetve szüleiket tették felelőssé nem megfelelő mester és tanítványkapcsolatok kialakulásáért. A magyarázatokat tartalmazó, általuk kialakított rangsor első hat helyén külső okok állnak (4.2.2. fejezet).

**H<sub>7a</sub>:** Az az alhipotézis, mely szerint kapcsolat áll fenn a labdarúgó edzők életkora és gyermekfelfogásuk között két kontextusban *igazolódott be*: amikor az edzők életkor szerint indokolták, hogy azért alakult ki rossz viszony közöttük és játékosaik között, mert ők (1) nem fogadták el az edzés módszereiket, (2) helytelenül mérték fel saját képességeiket. Az alhipotézisnek életkor és a gyermekfelfogás további összetevőire vonatkozó feltételezését elvetem, mert az alkalmazott összefüggés vizsgálatok (KHI-négyzet próbák) nem bizonyító értékűek.

**H<sub>7b</sub>:** Annak az alhipotézisnek, hogy kapcsolat van az edzők szakmában eltöltött éveinek hossza és gyermekfelfogásuk között *három eleme bizonyult igaznak*. Pearson-féle  $\chi^2$  teszt segítségével szignifikáns összefüggést találtam a szakmában eltöltött évek száma és a “nem igénylem, hogy a játékosok kedveljenek, elég ha elfogadnak” válaszok ( $\chi^2=17,89$ ,  $df=8$ ,  $p=0,02$ ), a szakmában eltöltött évek száma és a rossz mester tanítvány kapcsolatokat a játékosok hibás önértékelésével magyarázó válaszok, ( $\chi^2=10,52$ ;  $df=2$ ;  $p=0,005$ ), valamint a szakmában eltöltött évek száma és a rossz mester tanítvány kapcsolatokat az edző edzés módszereinek elutasításával magyarázó válaszok ( $\chi^2=5,95$ ;  $df=2$ ;  $p=0,05$ ) között. A gyermekfelfogás további vizsgált összetevői és az edzők szakmában eltöltött éveinek száma között nem találtam szignifikáns összefüggést, ezért *az alhipotézisnek ezen elemei nem tarthatók meg*.

**H<sub>7c</sub>:** Az az alhipotézis, mely szerint kapcsolat áll fenn a labdarúgó edzők külföldi tapasztalata és gyermekfelfogásuk között *egy vonatkozásban fogadható el*: a Pearson-féle  $\chi^2$  teszt szignifikáns összefüggést mutatott ki az edzők korábbi, játékosként megélt külföldi tapasztalatai és a rossz mester tanítvány kapcsolatokat edzés módszereik elutasításával magyarázó válaszok között ( $\chi^2=6,28$ ;  $df=1$ ;  $p=0,01$ ). Az alhipotézis *többi összetevőit elvetem*, mivel az alkalmazott összefüggés vizsgálatok (KHI-négyzet próbák) nem igazolták az implicate rájuk vonatkozó feltevéseket.

**H<sub>8a</sub>:** Az az alhipotézis, hogy az edzők a differenciálásnál a játékosok életkorát és képességeit tartják a legfontosabb szempontoknak a kutatási adatok alapján *bizonyítottak tekinthető*. Az idevonatkozó kérdésre adott válaszok átlaga magas és ez a két tényező áll az edzők által kialakított rangsor élén is (4.3.2. fejezet).

**H<sub>8b</sub>:** A kutatási eredmények ismeretében *elfogadható* az az alhipotézis, mely szerint az edzők a gyakorlati munkájuk során játékosaik életkori sajátosságait kiemelten veszik figyelembe, képességeiket viszont nem. Az edzők a gyakorlatban tekintetbe veendő

differenciálási tényezők fontossági rangsorának első helyére tették a játékosok életkori sajátosságait, a képességek közül viszont, saját bevallásuk szerint, csak a technikai képességekre figyelmeznek. Az idevágó válaszok átlagértéke számottevően alacsonyabb, mint amikor elvi szinten nyilatkoztak játékosaik képességeinek súlyáról. A játékosok fizikai és mentális képességeinek szintjével differenciáláskor még kevésbé számolnak a gyakorlatban, mint elvi szinten, ezek a szempontok, a válaszok fokozatosan csökkenő átlagértéke mellett, a fontossági rangsor végén találhatók (4.3.2. és 4.3.3. fejezet).

**H<sub>8c</sub>:** Azt a feltevést, hogy az edzők, a játékosaik által a csapatban betöltött posztok szerinti differenciálás kiemelt fontosságát elvben nem ismerik el, és a gyakorlatban sem tartják szem előtt, a kutatás során kapott információk *igazolták*. A posztok szerinti differenciálásnak mind elvi, mind gyakorlati jelentősége a megfelelő rangsorok utolsó előtti ranghelyét foglalja el. Az edzők az ötfokú Likert-skálán mindkét kontextusban alacsonyan pontozták ezeket a tényezőket, válaszaik, csaknem azonos, átlagértéke szerény, messze elmarad az első helyekre rangsorolt differenciálási szempontokra adott osztályzatok átlagától (4.3.2. és 4.3.3. fejezet).

**H<sub>9a</sub>:** Az az alhipotézis, mely szerint kapcsolat áll fenn a labdarúgó edzők életkora és a differenciálással kapcsolatos nézetei között egy vonatkozásban *igazolódott*. Kutatási eredményeim alapján szignifikáns összefüggés van az edzők életkora és a megfigyelés, mint a játékosok megismerésének eszköze között, ami a differenciálás alapjául szolgál. Ennek a bizonyított összefüggésnek a tartalma azonban ellentétes volt a köznapi várakozásokkal, ugyanis a fiatalabb edzők bíztak jobban megfigyelő képességükben ( $\chi^2=10,66$ ;  $df=4$ ;  $p=0,05$ ). Az idősebbek objektívebb módszereket preferáltak annak érdekében, hogy játékosaik alapos ismeretében tegyenek közöttük különbséget szakmai munkájuk során. Az alhipotézis további összetevőit *elvettem*, miután az idevágó vizsgálatok nem mutattak ki közöttük és az edzők életkora között szignifikáns kapcsolatot.

**H<sub>9b</sub>:** Annak az alhipotézisnek, amely azt feltételezte, hogy összefüggés van az edzők szakmai tapasztalatának hossza és a differenciálással kapcsolatos nézetei között, két összetevője *bizonyosodott be*. A Pearson-féle teszt segítségével egyrészt az edzők szakmában eltöltött éveinek száma és a játékosok által betöltött posztok differenciáló szerepének elvi elismerése ( $\chi^2=16,27$ ,  $df=8$ ;  $p<0,05$ ), másrészt az edzők szakmában

eltöltött éveinek száma és a játékosok mentális képességeinek gyakorlati jelentőségének kiemelése ( $\chi^2=18,35$ ;  $df=8$ ;  $p<0,05$ ) között találtam szignifikáns kapcsolatot. Vagyis minél hosszabb ideje dolgoztak az edzők szakmájukban, elvileg annál fontosabbnak tartották a játékosok közötti különbségtételt a csapatban betöltött szerepük szerint, és a gyakorlatban annál inkább figyelembe vették játékosaik mentális képességeit munkájuk közben. Az alhipotézisben implicite benne foglalt további feltevések, bizonyító erejű kutatási adatok hiányában, nem fogadhatók el.

**H<sub>9c</sub>:** Annak az alhipotézisnek, amely szerint összefüggés áll fenn az edzők külföldi tapasztalata és a differenciálással kapcsolatos nézetei között, az az eleme *bizonyult igaznak*, hogy külföldi tapasztalattal rendelkező edzők sokkal inkább odafigyelnek játékosaik sérüléseire munkájuk közepette, mint azok, akik sportolói pályafutásuk ideje alatt nem játszottak külföldi klubok csapataiban ( $\chi^2=10,17$ ;  $df=4$ ;  $p<0,05$ ). Feltehetően játékosként személyesen is megtapasztalták. Az idevágó vizsgálatok csak e két változó között mutattak ki szignifikáns összefüggést, az alhipotézis további elemei között nem. Ezért szükségeszerű az utóbbiakhoz társuló feltételezések elutasítása.

## 6.2. Összegzés, ajánlások

A hazai labdarúgó akadémiák edzői körében végzett vizsgálatom eredményeinek összegzése alapján az a legfontosabb konklúzió, hogy az edzők pedagógiai nézetei nem formálnak rendszert gondolkozásukban. A pedagógiai nézetek értelmezéséről, tartalmáról, hatékony eszközeiről, a pedagógiai meggyőződésekről és a nevelés szerepéről munkájukban nincs koherens, határozott elgondolásuk. Miután a labdarúgó akadémiákon (és ismereteim szerint a hazai labdarúgó edzők körében) ez az első átfogó empirikus vizsgálat ebben a témakörben, nem állapítható meg, hogy ez a helyzet kedvezőbb vagy kedvezőtlenebb, mint korábban volt. Idevágó nemzetközi felmérések hiányában az sem jelenthető ki, hogy a magyar labdarúgó akadémiák edzőinek megismert nézetrendszeri optimálisabbak, megfelelőbbek-e avagy sem, mint külföldi társaiké. Az a körülmény viszont valamennyi összevetésben hasonlónak látszik, hogy az edzők intézményes minősítésénél szakmai tevékenységük mellett, nem kap megfelelő hangsúlyt nevelőmunkájuk értékelése. Úgy tűnik, hogy a labdarúgó akadémiákon (is) a szakmai tudás szűk értelmezése domináns, tekintet nélkül az edzők életkorára és szakmában eltöltött éveik számára.



Bár a vizsgált háttérváltozók mentén el-eltérnek a vélemények, de nem erőteljesen. A közepes és gyenge összefüggések arra világítanak rá, hogy csak a külföldi tapasztalatok mentén jöttek létre több kérdésben egyöntetűen gondolkodó csoportok, az életkor és a szakmai munkával telt évek kevesebb kérdésben és kevésbé voltak meghatározók az edzők értékszemléletének alakulása szempontjából. Úgy tűnik, hogy ebből az aspektusból az edzők külföldi játékos pályafutásának nem a szintje, hanem egyáltalán a ténye számított. Azok az edzők, akik korábban labdarúgókként hosszabb ideig külföldi klubok színeiben játszottak, valamivel másként közelítettek pedagógiai kérdésekhez, mint azok, akik csak hazai tapasztalatokkal rendelkeztek. Noha egyesületük alapjában véve akkor is a csapatban nyújtott teljesítményük alapján minősítette kvalitásukat, külföldi tartózkodásuk alatt gyakorta másfajta értékítéletekkel, társadalmi normákkal és viselkedési szabályokkal találkoztak, amelyek hazatérve több kontextusban befolyásolták itthoni meggyőződéseiket és hozzáállásukat.

Kutatásom eredményei nemcsak azt jelzik, hogy az edzők pedagógia ismeretei hiányosak, hanem azt is, hogy mind a hagyományos értelemben vett, mind az érzelmi intelligenciáról keveset tudnak. Az edzőknek alig több mint egytizede tette az első vagy második ranghelyre, hogy kedveli az intelligens játékosokat, preferált tulajdonságaik sorrendjében pedig az utolsó helyre rangsorolták. Az a körülmény, hogy az edzők lebecsülik játékosaik IQ-jának szerepét, megerősítheti a labdarúgókról a széles közvéleményben élő negatív képet, mely szerint nem számítanak a játékosok értékhierarchiájának, értékválasztásának ellentmondásai, sikerességüket fizikai adottságaikon alapuló játéktudásuk határozza meg, kognitív képességeik, szociális készségeik mellékesek.

Hazai labdarúgó körökben gyakran felmerül az a kérdés, hogy sok szakmailag kiválóan felkészült magyar edző miért nem képes kiemelkedő eredményt elérni csapatával. Nem alábecsülve az edzésmódszertani tudás kitüntetett jelentőségét, az egyik lehetséges válasz abban rejlik, hogy külföldön sok helyütt tudatosabban hasznosítják a más tudományágak hatáskörébe tartozó ismereteket is. Vélelmezhető, hogy a szakmai tudás tágabb felfogása hozzájárulna az említett itthoni probléma megoldásához. Pszichológia, kommunikációelmélet, döntéselmélet, menedzsment és kiemelt helyen a pedagógiai tudással felvértezett edzők minden bizonnyal

magabiztosabbak, öntudatosabbak, határozottabbak, asszertívebbek, és mindezen tulajdonságok birtokában eredményesebbek lehetnének. Kutatási eredményeim birtokában egyértelműen javaslom a társadalomtudományi ismeretanyag terjedelmének és tartalmának felülvizsgálatát az labdarúgó edzőképzés valamennyi szintjén, és a revízió alapján annak átértékelését, módosítását és kibővítését, első helyen pedagógiai ismeretekkel, amit azután az edzők gyakorlati nevelőmunkájának intézményes szabályozása és számonkérése is követhet.

Azt mind a szakmában, mind a közvéleményben széles körben elismerik, hogy a labdarúgó akadémiákon dolgozó edzőknek kulcsszerepe van a tehetségek fejlesztésében, gondozásában. Azt azonban már jóval kevesebben tartják szem előtt, hogy feladatkörükhöz elengedhetetlenül hozzátartozna gyermek-, serdülő- és fiatalkorú játékosaik nevelése is. Ennek a felismerése és felismertetése érdekében további kutatások segítségével szükséges feltárni a labdarúgó edzők szemléletmódja mögött meghúzódó okokat és összevetni az edzők pedagógiai nézeteit tényleges tevékenységükkel. Az a kíváncs, hogy a következő időszakban ezek a témák határozzák meg az idevágó kutatások irányát. Morális kötelességemnek tartom, hogy magam is ezen a területen folytassam kutatómunkámat.

## 7. Összefoglalás

Noha a nézetek befolyásolják az edzők élet-, edzés-, és mérkőzéshelyzetben meghozott döntéseit, valamint a játékosaikról alkotott értékítéleteit, ez idáig ritkán képezték átfogó kutatások tárgyát. Ezt a hiányt próbáltam pótolni a közelmúltban végzett kutatásommal. Disszertációm célja a magyarországi labdarúgó akadémiák alkalmazásában álló edzők pedagógiai nézeteinek bemutatása átfogó empirikus kutatásom alapján. Vizsgálatomat a hazai labdarúgó akadémiákon dolgozó edzők teljes alapsokaságában végeztem. Három adatgyűjtési módszert alkalmaztam: dokumentumelemzést, kérdőíves ankétot, illetve strukturált interjút. Az adatokat matematikai–statisztikai módszerekkel (hierarchikus klaszteranalízis, Kendall-tau rangkorreláció,  $\chi^2$  négyzet) dolgoztam fel. Az eredmények bemutatása az alábbi dimenziók mentén történt: nevelés, gyermekfelfogás és differenciálás. Kutatásom legfontosabb eredményei csak részben igazolták az előzetesen megfogalmazott hipotéziseket. Az edzők a játékosikkal kialakult kapcsolat minőségét fontosnak tartják, és elengedhetetlennek ítélik meg a kölcsönös bizalmat. Ugyanakkor a mester és tanítvány viszonyt racionális nézőpontból közelítik meg, keveset törődnek a gyermek- és serdülőkorú játékosaik emocionális szükségleteivel. Nézeteikben a játékosaik jobb sportteljesítményének elérését előmozdító, illetve akadályozó attribútumok bizonyultak igazán fontosnak. Az eredmények azt sugallják, hogy az edzők teljesítmény központúsága minden más elvet, értéket felülír. Lesújtónak értékelhető az edzők azon meggyőződése, mely szerint a labdarúgáshoz nemigen szükséges az intelligencia. Az edzők az „intelligens” karakterisztikumot mind a nevelési értékek rangsorolásánál, mind a játékosok kíváncsi tulajdonságainál leminősítették. Hasonlóképpen alulértékelték a pedagógiai tudás jelentőségét is. A vizsgált háttérváltozók: életkor, a szakmában eltöltött évek száma, korábbi külföldi játékos tapasztalat közül csak az utóbbi mentén jöttek létre több kérdésben egyöntetűen gondolkodó csoportok, az életkor és a szakmai munkával telt évek kevesebb kérdésben és kevésbé voltak meghatározók az edzők értékszemléletének alakulása szempontjából. Vizsgálatom eredményeinek összegzése alapján az a legfontosabb konklúzió, hogy az edzők pedagógiai nézetei nem formálnak rendszert gondolkodásukban, pedagógiai nézeteik legfőbb jellemzői a heterogenitás, az ellentmondásosság és az inkonzisztencia. A kutatási eredmények ismeretében tett ajánlások első helyen az edzőképzés tananyagának kibővítésére vonatkoznak, főként pedagógiai ismeretekkel, amit azután az

edzők gyakorlati nevelőmunkájának intézményes szabályozása és számonkérése is követhet. Javasolt továbbá újabb kutatások segítségével feltárni a labdarúgó edzők szemléletmódja mögött meghúzódó okokat és összevetni az edzők pedagógiai nézeteit tényleges tevékenységükkel.

## 8. Summary

Despite the fact that pedagogical beliefs strongly influence the coaches' decisions made during trainings, matches, real-life situations, or when assessing their players' values, they have rarely been in the centre of comprehensive studies. The aim of my research was to complement this deficiency by an empirical research focusing on the pedagogical beliefs' of the coaches employed at Hungarian football academies. The research was conducted in the whole population of the coaches working for Hungarian football academies. Three methods were used for data collection: document analysis, survey questionnaire and structured interviews. The data were processed by mathematic-statistic methods (e.g. hierarchical cluster analysis, Kendall-tau rank correlation, Chi-square). The results were presented through the following dimensions: education, conception about children and differentiation. The most significant results of my research partially justified the previously formulated hypotheses. It can be stated that in general coaches consider the quality of the coach-player relationship important and believe that mutual confidence is essential. Despite this, they have a rational approach to the coach-athlete relationship; they care less about the emotional needs of young athletes. According to their beliefs, the attributes having an impact on their players' sport performance are the most important. The results suggest that the coaches' performance-driven approach override all other principles and values. It is rather disappointing to see the coaches' conviction about the matter of intelligence: the results of the research showed that most coaches believed that intelligence is not essential in football, neither as an educational value, nor as a player's desirable quality. They equally underrated the importance of pedagogical knowledge. Amongst the background variables defined during the examination – age, professional experience, player experience abroad – similarly thinking groups only were detected through the latter. The most important conclusion of the study is that the coaches are not fully aware of their beliefs related to pedagogy: they are mainly characterised by heterogeneity, contradiction and inconsistency. The suggestions stated based on the results of the research mainly refer to the amplification of the training material used in coach education, in particular in the matter of pedagogical knowledge. This could be followed by the institutional regulation and inspection of the coaches' practical work in education. Further research can be conducted on the factors enhancing the football

coaches' beliefs. Additionally, their pedagogical beliefs could be compared to their educational methods used during their practical work.

## 9. Irodalomjegyzék

- About Paris Saint-Germain Academy (2014) <http://psgfootballacademy.in/about-psg-academy/> Letöltés ideje: 2018. 04. 21. 12:23.
- About the Paris Saint-Germain Academy in England (2018) <https://www.accord-iss.com/paris-saint-germain-academy-england/about-psg-academy-england-football/> Letöltés ideje: 2018. 04. 21. 11:23.
- Arsenal Soccer Schools (2017) <http://www.arsenalsoccerschoolsusa.com/> Letöltés ideje: 2018. 04. 20. 19:23.
- Atkinson RL. Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 2003: 583.
- Atkinson RL, Hilgard ER, Smith EE, Nolen-Hoeksema S, Fredrickson BL, Loftus GR. Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 2005: 699.
- Babbie, E. A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó, Budapest, 1999: 522.
- Bábosik I. A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999: 13.
- Bakos F. (szerk.) Idegen szavak és kifejezések szótára. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989, 19.
- Bárdits A, Németh R, Terplán Gy. (2016) Egy régi probléma újra előtérben: A statisztikai teszt téves gyakorlata. Statisztikai Szemle, 94(1): 52-75.
- Báthory Z. Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985: 70.
- Báthory Z. Tanulók, iskolák – különbségek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1992: 19, 109.
- Bicskei B. (2004) A labdarúgó edzők helyzete Magyarországon és az Európai Unióban. Magyar Edző, 7(2): 28-31.
- Biróné NE. A sportoló felkészítése pedagógiai folyamat; célja a teljesítményfokozás. In: Biróné NE (szerk.), Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2004: 111-145.
- Brown S, McIntyre D. Making Sense of Teaching. Open University Press, Buckingham, 1993: 6-17.
- Buchmann M. (1984) The use of research knowledge in teacher education and teaching. Am J Educ, 93: 421-439.

- Buchmann M, Schwille J. (1983) Education: The overcoming of experience. *Am J Educ*, 92: 30-51.
- Bullogh RV. Becoming a Teacher: Self and Social Location of Teacher Education. In: Biddle BJ, Good TL, Goodson I. (eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer, Dordrecht, 1997: 79-134.
- Calderhead J. Teachers: Belief and Knowledge. In: Calfee R, Berliner D. (eds.), *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 1996: 719.
- Calderhead J, Robson M. (1991) Images of teaching: Student teachers' early conception of classroom practice. *Teach Teach Educ*, 7: 1-8.
- Clandinin JD, Conelly MF. (1987) Teacher's personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *J Curric Stud*, 19: 487-500.
- Clapham A. (2018) A day inside Benfica's academy, the production line for European football. <https://www.theguardian.com/football/these-football-times/2018/jan/11/benfica-academy-world-football-transfers> Letöltés ideje: 2018. 04. 20. 19:25.
- Clark CM. (1988) Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educ Researcher*, 17(2): 5-12.
- Combs AW, Blume RA, Newman AJ, Wass HL. *The Professional Education of Teachers: A humanistic approach to teacher education* (2<sup>nd</sup> ed.). Allyn and Bacon Inc., Boston, 1974.
- Debreceni Labdarúgó Akadémia. (2018) <https://www.dvsc.hu/dla/akademia> Letöltés ideje: 2018. 04. 23. 10:37.
- Demeter K. (szerk.) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006: 370.
- Deng F, Chai CS, Tsai CC, Lee MH. (2014) The relationships among Chinese practicing teachers' epistemic beliefs, pedagogical beliefs and their beliefs about the use of ICT. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(2), 245–256.
- Dubecz J. *Általános edzéselmélet és módszertan*. Rectus Kft, Budapest, 2009: 15.
- Dudás M. *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet. Pécs, 2006: 107.
- Enderle P, Dentzau M, Roseler K, Southerland S, Granger E, Hughes R, Golden B, Saka Y. (2014) Examining the Influence of RETs on Science Teacher Beliefs and Practice. *Science Teacher Education*, 98(6): 1077–1108.



- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4): 25–39.
- Escolas Academia Sporting. (2018) <https://escolasacademia.sporting.pt/> Letöltés ideje: 2018. 04. 26. 16:58.
- Eurydice. (2018) France Overview. Structure of the National Education System. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en) Letöltés ideje: 2018. 04. 20. 19:28.
- Falus I. (2001a) Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2): 21-28.
- Falus I. A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer E, Nahalka I. (szerk.), *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001b: 15-27., 18., 20., 23.
- Falus I. Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Z, Falus I. (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 2001c: 213-234.
- Falus I. (2002a) A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 12(6-7): 76-80.
- Falus I. A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik I, Kárpáti A. (szerk.), *Összehasonlító pedagógia*. Books in Print, Budapest, 2002b: 87-106.
- Falus I. A pedagógus. In: Falus I. (szerk.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003: 91., 92., 247-255.
- Falus I. (2004) A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13(3): 359-374.
- Falus I. A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest, 2006: 30-31.
- Fehér Miklós Labdarúgó Akadémia. (2018) Küldetés. <http://www.fmla.hu/hu/kuldetes/> Letöltés ideje: 2018. 04. 23. 10:35.
- FFF. (2005) Pôle espoir interrégional FFF. <https://www.fff.fr/direction-technique-nationale/jouer/formation-jouer/4806-224800-pole-espoir-interregional-fff> Letöltés ideje: 2018. 04. 20. 19:29.
- FFF. (2015a) Centre de formation de club professionnel agréé. <https://www.fff.fr/direction-technique-nationale/jouer/formation-jouer/4805-224827-centre-de-formation-de-club-professionnel-agree> Letöltés ideje: 2018. 04. 20. 19:31.

- FFF. (2015b) Section sportive elite. <https://www.fff.fr/direction-technique-nationale/jouer/formation-jouer/4807-224812-section-sportive-elite> Letöltés ideje: 2018. 04. 20. 19:33.
- FFF. (2015c) Sections sportives scolaires « lycées » (2nd cycle). [https://www.fff.fr/static/uploads/media/cms\\_pdf/0003/44/311e494e850c7859c12223a76ad492460d55b4ad.pdf](https://www.fff.fr/static/uploads/media/cms_pdf/0003/44/311e494e850c7859c12223a76ad492460d55b4ad.pdf) Letöltés ideje: 2018. 04. 20. 19:35.
- FFF. (2017a) Section sportive régionale second cycle. <https://www.fff.fr/direction-technique-nationale/jouer/formation-jouer/4811-224875-section-sportive-regionale-second-cycle> Letöltés ideje: 2018. 04. 20. 19:37.
- FFF. (2017b) Section sportive scolaire 6ème 3ème. <https://www.fff.fr/direction-technique-nationale/jouer/formation-jouer/4812-527539-section-sportive-scolaire-6eme-3eme> Letöltés ideje: 2018. 04. 20. 19:38.
- FFF. (2017c) Sections sportives scolaires « collèges » (1<sup>er</sup> cycle). [https://www.fff.fr/static/uploads/media/cms\\_pdf/0003/50/345fab0a182e18193961faf96f094fef75223a1a.pdf](https://www.fff.fr/static/uploads/media/cms_pdf/0003/50/345fab0a182e18193961faf96f094fef75223a1a.pdf) Letöltés ideje: 2018. 04. 20. 19:39.
- Fináczy E. Elméleti pedagógia. Studium, Budapest, 1937: 31.
- Fives H, Gill MG (Eds.). International handbook of research on teachers' beliefs. Routledge, Taylor & Francis, New York, 2015.
- Floden RE. (1985) The role of rhetoric in changing teachers' beliefs. Teach Teach Educ, 1: 19-32.
- Földessy J. A magyar labdarúgás és a 60 éves MLSZ. Sport Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 1960: 3-239.
- Football Academies FAQ's. (2018) <https://playerscout.co.uk/football-academies/about-football-academies/> Letöltés ideje: 2018. 04. 20.
- Frenkl R. (2002) Edzőképzés – Soha se mondd, hogy vége... Magyar Edző, 5(2): 35-36.
- Frenkl R. (2003) Az edzőképzés dilemmái. Magyar Edző, 6(1): 19-21.
- Friedrich WK. Pedagógia. Osiris Kiadó, Budapest, 2000: 499-507., 508-521.
- Ginsburg MB, Newman KK. (1985) Social inequalities, schooling, and teacher education. J Teach Educ, 36(2): 49-54.
- Goleman D. Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest, 2008.

- Golnhofer E. A pedagógusok nézetei a gyerekekről, a diákokról. In: Golnhofer E, Nahalka I. (szerk.), A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001: 84-112.
- Golnhofer E, M. Nádas M. (1979) A differenciálás alapvető problémái a pedagógiai folyamatban. Pedagógiai Szemle, 3: 228-239.
- Golnhofer E, Nahalka I. (szerk.) A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001.
- Götl B. (1996) Gondolatok az UEFA-tanfolyam után. Kispad, (2): 10-12.
- Gombocz J. (1996) Nevelői pályák párhuzamai. Kalokagathia, 1-2: 106-119.
- Gombocz J. (2005) A sportegyesület a nevelés helyszíne. Magyar Edző, 1: 27-36.
- Gombocz J. Sportolók nevelése. A pedagógia és a sportpedagógia alapkérdései. ÖTM, Budapest, 2008: 92.
- Goodman J. (1984) Reflection and Teaching Education: A case study and theoretical analysis. Interchange, 15(3): 9-26. (idézi: Szivák J. Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2014: 14.)
- Goodman J. (1988) Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. Teach Teach Educ, 4: 121-137.
- Griffiths M, Tann S. (1992) Using reflective practice to link personal and public theories. J Educ Teach, 18: 69-84.
- Gyömbér N, Kovács K, Ruzics É. Gyereklélek sportcipőben. Fiatalok és utánpótlás sportpszichológia mindenkinek. Noran Libro KFT, Budapest, 2016.
- Harsányi L. (2000) Az edzőképzés Magyarországon. Magyar Edző, 3(1/2): 3-5.
- Heider F. A személyközi viszonyok pszichológiája. Osiris Kiadó, Budapest, 2003.
- Hollingsworth S. (1989) Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. Am Educ Res J, 2: 160-189. (idézi Falus I. (szerk.), Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest, 2001c: 213-234.)
- Hunyady Gy. (1993) A pedagógusképzés és a neveléstudomány. Magyar Pedagógia, 93: 161-171.
- Kimmel M. A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus I. (szerk.), A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest, 2007: 11-45.
- Koerner JD. The Miseducation of American Teachers. Houghton Mifflin, Boston, 1963.
- Korthagen FAJ. (1993) Two modes of reflection. Teach Teach Educ, 9(3): 317-326.

- Kovács E, Keresztesi K, Kovács I. (2005) A magyarországi edzőképzés helyzete, fejlesztési feladatai. Magyar Edző, 8(2): 3-5.
- Kun L. (szerk.) Földes É, Kun L, Kutassi L. A magyar testnevelés és sport története. Sport Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 1982: 3-583.
- Lénárd S, Szivák J. Neveléssel kapcsolatos nézetek. In: Golnhofér E, Nahalka I. (szerk.), A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001: 36-64.
- M. Nádasi M. Differenciálás. In: Báthory Z, Falus I. (szerk.) Pedagógiai Lexikon. I. köt. Kereban Kiadó, Budapest, 1997a: 287.
- M. Nádasi M. Az oktatásemelvények hatás(talanság)a a gyakorlatra. In: Bábosik I, Kárpáti A. (szerk.), Összehasonlító pedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest, 2002: 201-213.
- Magyar Futball Akadémia. (2018) Bemutakozás. <http://magyarfutballakademia.hu/tartalom/bemutakozas> Letöltés ideje: 2018. 04. 23. 10:31.
- Magyar Labdarúgó-szövetség. (2012) Tájékoztató a labdarúgó akadémiák licenccminősítési eljárásáról. Budapest. [https://szovetseg.mlsz.hu/#szint\\_1\\_530](https://szovetseg.mlsz.hu/#szint_1_530) Letöltés ideje: 2018. 04. 23. 10:34.
- Magyar Labdarúgó-szövetség. (2014) Összefoglaló jelentés a Double Pass által készített akadémiai auditról. [https://www.mlsz.hu/wp-content/uploads/2014/06/MLSZ-AUDIT\\_140616.pdf](https://www.mlsz.hu/wp-content/uploads/2014/06/MLSZ-AUDIT_140616.pdf) Letöltés ideje: 2018. 04. 23. 10:33.
- Magyar Labdarúgó-szövetség. (2016) Double PASS Hungary Globális jelentés. [https://www.mlsz.hu/wp-content/uploads/2016/06/DP\\_glob%C3%A1lis-jelent%C3%A9s.pdf](https://www.mlsz.hu/wp-content/uploads/2016/06/DP_glob%C3%A1lis-jelent%C3%A9s.pdf) Letöltés ideje: 2018. 04. 23. 10:35.
- Marques D. (2017) PSG abre academia em Portugal com o objetivo de globalizar marca do clube. <http://www.maisfutebol.iol.pt/internacional/franca/psg-abre-academia-em-portugal-com-o-objetivo-de-globalizar-marca-do-clube> Letöltés ideje: 2018. 04. 20. 20:06.
- Mayer RE. Theories of learning and their application to technology. In: O'Neil HF, Perez RS (Eds.), Technology applications in education: A learning view. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003: 127-157.
- Mezey Gy, Boross D. (1995) Új mesterkurzus Európában. Edző urak, jó lesz igyekezni. Nemzeti Sport, 6(264, szeptember 27): 6.

- N. Kollár K, Szabó É. (szerk.) Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest, 2004: 599., 605., 606.
- Nádori L. Az edzés elmélete és módszertana. MTE, Budapest, 1991: 17.
- Nádori L. (2005) A 80 éves TF az edzőképzés és továbbképzés szolgálatában. Történetek, emlékek, tanulságok. Magyar Edző, 8(3): 3-4.
- Nahalka I. A tanulás pedagógiai értelmezése. In: Nahalka I. (szerk.), A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Hatékony tanulás. Bölcsész Konzorcium, Budapest, 2006: 9-19.
- Németh A. Nevelés és szocializáció. In: Németh A, Boreczky Á. (szerk.), Nevelés, gyermek, iskola. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. ) N 1997: 38-46.
- Nemzetközi edzői tanfolyam. (1995) Nemzeti Sport, 6(127, május 11.): 21.
- Nespor J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching. J Curric Stud, 19: 317-328.
- Nettle EB. (1998) Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. Teach and Teach Educ, 14(2): 193-204.
- Nóvik A. (2000) Kísérlet a gyermekkép fogalmának meghatározására. Magyar Pedagógia, 100: 367-376.
- Nyíregyházi Sportcentrum. (2013) Labdarúgás szakág. <http://www.nyirsuli.hu/index.php/labdarugas-szakosztaly-bemutatas>  
Letöltés ideje: 2018. 04. 23. 10:30.
- Orosz S. Tudás. In: Báthory Z, Falus I. (szerk.) Pedagógiai Lexikon. III. köt. Kereban Kiadó, Budapest, 1997b: 577.
- Ortín D. (2015) Así funcionan La Masía y Valdebebas, las dos mejores canteras de España. <http://www.libertaddigital.com/deportes/liga/2015-02-20/asi-funcionan-la-masia-y-valdebebas-las-dos-mejores-canteras-de-espana-1276541196/> Letöltés ideje: 2018. 04. 20. 20:18.
- Pajares MF. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Rev Educ Res, 62: 307-332.
- Polak A. (1998) Subjective Theories about Teaching. Paper presented at the ECER Conference, Ljubljana. (idézi Falus I. A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest, 2006: 30-31.)

- Pukánszky B. A gyermek évszázadának hajnalán. In: Pukánszky Béla (szerk.), A gyermek évszázada. Osiris, Budapest, 2000: 21–33.
- Pukánszky B. A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben. Iskolakultúra, Pécs, 2005: 4., 9.
- Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia Kollégium Pedagógiai Programja. (2015) [https://pfla.hu/files/downloads/dokumentumok/PFLA\\_Pedagogiai\\_Program\\_2013.pdf](https://pfla.hu/files/downloads/dokumentumok/PFLA_Pedagogiai_Program_2013.pdf) Letöltés ideje: 2018. 04. 23. 10:38.
- Ravitz J, Becker HJ, Wong YT. (2000). Constructivist-compatible beliefs and practices among U. S. teachers. Center for Research on Information Technology and Organizations. Retrieved from <http://www.crito.uci.edu/TLC/FINDINGS/REPORT4/REPORT4.PDF>.
- Real Federación Española de Fútbol. (2016) Escuela de Fútbol. <http://www.rfef.es/escuela-futbol/escuela-nacional> Letöltés ideje: 2018. 04. 20. 19:34.
- Relvas H, Littlewood M, Nesti M, Gilbourne D, Richardson D. (2010) Organizational Structures and Working Practices in Elite European Professional Football Clubs: Understanding the Relationship between Youth and Professional Domains. Eur Sport Manag Q, 10(2): 165-187.
- Réthy E. Az oktatási folyamat. In: Falus I. (szerk.) Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2003: 222.
- Rétsági E, Hamar P. A testnevelés és sport oktatáselméleti alapjai. In: Biróné NE (szerk.), Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 2004: 173-223.
- Révész L, Bognár J, Csáki I, Trzaskoma-Bicsérdy G. (2013) Az edző-sportoló kapcsolat vizsgálata az úszás sportágban. Magyar Pedagógia, 113(1): 53–72.
- Richardson V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula J. (ed.), Handbook of research on teacher education, 2<sup>nd</sup> ed. Macmillan, New York, NY, 1996: 102-119.
- Schön DA. The reflective Practitioner. Temple Smith, London, 1983. (idézi Falus I. (2001a) Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. Iskolakultúra, 11(2): 21-28.)

- Schön DA. Educating the Reflective Practitioner. Jossey-Bass, San Francisco, 1987  
(idézi Falus I. A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer E, Nahalka I. (szerk.) A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001b: 15-27.)
- Sebes G. Öröme és csalódások. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1981: 5-395.
- Selwan C. (2017) Academy insight – Charbel Selwan – Hammarby IF (Sweden). <https://academytrips.com/11/news/53/ACADEMY-INSIGHT---CHARBEL-SELWAN---HAMMARBY-IF-%28SWEDEN%29.html> Letöltés ideje: 2018. 04. 26. 14:24.
- Sporting Clube de Portugal. (2018) Escolas Academia Sporting. <https://escolasacademia.sporting.pt/pt/escolas> Letöltés ideje: 2018. 04. 20. 19:33.
- Száger Gy. (1998) Ismerkedjünk a norvég labdarúgással. Kispad, (1/2): 38-47.
- Szivák J. Reflektív tanítás. In: Báthory Z, Falus I. (szerk.) Pedagógiai Lexikon. III. köt. Kereban Kiadó, Budapest, 1997b: 247-248.
- Szivák J. (2003) Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei. Iskolakultúra, 13(5): 88-95.
- Szivák J. Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2014: 13.
- Tihanyi J, Nátori L, Laczkó M, Czékus L, Boross D. (1996) Edzőképzés – de hol? Nemzeti Sport, 7(81, március 23.): 3.
- Tolcsvai NG. Idegen szavak szótára. Osiris Kiadó, Budapest, 2007: 480.
- Tondeur J, Hermans R, Valcke M, van Braak J. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. Comput Hum Behav, 24(6): 2541–2553.
- UTE Labdarúgó Akadémia. (2018) Képzési filozófia. <http://www.utelabdarugas.hu/kepzesi-filozofia> Letöltés ideje: 2018. 04. 23. 10:32.
- Varga D. (2017a) Coaches: Pedagogues of Sport? Methodological Attempt to Study the Pedagogical Beliefs of Hungarian Football Coaches. Physical Culture and Sport Studies and Research, 76(1): 23-34.
- Varga D. (2017b) Képben a gyermekkép: Labdarúgó edzők nézetei a mester és utánpótláskorú tanítványai kapcsolatáról. Magyar Sporttudományi Szemle, 18 (71(3): 46-51.

- Varga D, Földesi Gy, Gombocz J. (2018) Declared Pedagogical Values of Coaches at Hungarian Football Academies. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 77(1): 17-24.
- Varga D, Kovács E, Gombocz J. (2018) Edzők gyermekfelfogása a magyarországi labdarúgó akadémiákon. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 19(73(1): 44-50.
- Vasas Kubala Akadémia. (2018) Bemutakozás. <http://www.vkla.hu/bemutakozas>  
Letöltés ideje: 2018. 04. 23. 10:32.
- Weinstein CS. (1988) Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teach Teach Educ*, 4: 31-40.
- Weinstein CS. (1989) Teacher education student's perceptions of teaching. *J Teach Educ*, 40(2): 53-60.
- Winitzky N, Kauchak D. Constructivism in Teacher Education. Applying Cognitive Theory to Teacher Learning. In: Richardson V. (ed.), *Constructivist Teacher Education*. Falmer, London, 1997: 59–83.
- Wubbels T. (1992) Taking Account of Student Teacher's Preconceptions. *Teach Teach Educ*, 8(2): 137–149.
- Zalka A. A magyar labdarúgó edzőképzés történeti áttekintése. Testnevelési Főiskola. Budapest, 1977.
- Zalka A. (1997) Képzettség és siker. *Kispad*, 1997 (3): 16-17.
- Zeichner KM, Liston DP. *Reflective Teaching. An Introduction*. Erlbaum, Mahaw NJ, 1996: 23.
- Zrinszky L. *Neveléstudomány. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2006: 14.*



### **Saját publikációk jegyzéke**

- Varga D. (2017a) Coaches: Pedagogues of Sport? Methodological Attempt to Study the Pedagogical Beliefs of Hungarian Football Coaches. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 76(1): 23-34.
- Varga D. (2017b) Képben a gyermekkép: Labdarúgó edzők nézetei a mester és utánpótláskorú tanítványai kapcsolatáról. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 18 (71(3): 46-51.
- Varga D, Földesi Gy, Gombocz J. (2018) Declared Pedagogical Values of Coaches at Hungarian Football Academies. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 77(1): 17-24.
- Varga D, Kovács E, Gombocz J. (2018) Edzők gyermekfelfogása a magyarországi labdarúgó akadémiákon. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 19(73(1): 44-50.

## Köszönetnyilvánítás

Nagypapám, Prof. Dr. Szécsényi József emlékére...

Hálával tartozom nagypapámnak, a Testnevelési Egyetem nagyra becsült néhai professor emeritusának, aki a sportban és a tanulásban mutatott szorgalmamat és kitartásomat gyermekkoromtól kezdődően, egyetemi éveim után is a megfelelő irányba terelte. Hatására kezdtem el doktori tanulmányaimat, egyúttal Ő orientált a téma választásában is. Nem emlékszem olyan beszélgetésünkre, amikor ne érdeklődött volna a dolgozattal kapcsolatban. Egyfelől javaslatokat fogalmazott meg, másfelől kérdéseket tett fel, szakirodalmakat ajánlott. Fájó szívvel, szeretettel gondolok rá és nagyon sajnálom, hogy már nem olvashatja el az értekezésem, de hiszem, hogy ott „Fent” nagyon büszke rám. Hitvallása, mely szerint folyamatosan törekedni kell arra, hogy minél többet megismerjünk a világból, életem végéig meghatározó lesz számomra.

Szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Prof. Dr. Gombocz János professor emeritus úrnak, aki a kutatásom irányának gondos megjelölésével meghatározta annak valódi lényegét, előremutató jelentőségét. Páratlan habitusának és egyedülálló pedagógiai tudásának köszönhetően olyan szakmai ismeretekkel lettem gazdagabb, amelyek nélkül e speciális műveltségterület, a testkultúra neveléssel kapcsolatos témakörének megközelítése nem lenne lehetséges.

Bár nem lehet eléggé megköszönni, de megkülönböztetett megbecsüléssel szeretném kifejezni hálámat konzulensemnek, Földesiné Dr. Szabó Gyöngyi professor emerita asszonynak emberségeért, áldozatos munkájáért, önzetlen és odaadó segítségéért. Együttműködésünk eredményeként születtek meg publikációim, és disszertációm sem készülhetett volna el nélküle. Valamennyi konzultációink alkalmával tanultam tőle valami újat. Nemcsak dicsérő szavaival, hanem kritikai észrevételivel is folyamatosan „épített”. Széleskörű, egyben határozott elvárásainak mindig igyekeztem a lehető legjobban megfelelni. Remélem, hogy sikerült!

Köszönettel tartozom Prukner László mesteroktató úrnak, aki a labdarúgó akadémiákon megvalósuló adatfelvétellel kapcsolatos szervezői munkában nélkülözhetetlen segítője volt kutatásomnak. Hitelességéből adódó kapcsolatrendszerével által valamennyi utánpótlásnevelő-központban nyitottsággal és érdeklődéssel fogadtak.

Ehelyütt köszönöm meg a vizsgálatban részt vett sportszervezetek szakmai vezetőinek támogató hozzáállását és azt, hogy lehetőséget biztosítottak számomra a kutatás elvégzésére.

Végezetül köszönöm a családomnak, a Testnevelési Egyetem vezetőinek és közvetlen munkatársaimnak a doktori cselekmény folyamatában nyújtott bátorító támogatásukat.

## Mellékletek

### 1. sz. melléklet – Kérdőív

#### A megkérdezett adatai

1. Neme: (Kérjük, választát **X**-szel jelölje!)

Férfi	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------

Nő	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------

2. Életkora:

<input type="text"/>	év
----------------------	----

3/a. Labdarúgóként melyik legmagasabb osztályban/szinten játszott? Kérjük, választát **X**-szel jelölje!

Válogatott	<input type="checkbox"/>
NB I	<input type="checkbox"/>
NB II	<input type="checkbox"/>
NB III	<input type="checkbox"/>
BLSZ I/Megyei I	<input type="checkbox"/>
BLSZ II/Megyei II	<input type="checkbox"/>
BLSZ III/Megyei III	<input type="checkbox"/>
BLSZ IV	<input type="checkbox"/>
Utánpótlás válogatott	<input type="checkbox"/>
Utánpótlás	<input type="checkbox"/>
Futsal	<input type="checkbox"/>
Egyéb: .....	<input type="checkbox"/>

3/b. Játszott-e külföldön? Kérjük, választát **X**-szel jelölje!

Igen	<input type="checkbox"/>
I. osztály	<input type="checkbox"/>
II. osztály	<input type="checkbox"/>
Alacsonyabb osztály	<input type="checkbox"/>

Nem	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

4. Milyen edzői (labdarúgás szakmai) végzettséggel rendelkezik? Kérjük, mind a két táblázatban az Ön által megszerzett **legmagasabb** végzettségét jelölje meg **X**-szel!

Szakedző MSc	<input type="checkbox"/>
Szakedzői diploma (4 év)	<input type="checkbox"/>
Testnevelő-edző BSc	<input type="checkbox"/>
Középfokú Labdarúgó Edző	<input type="checkbox"/>
Alapfokú Labdarúgó Sportoktató	<input type="checkbox"/>
Egyéb: .....	<input type="checkbox"/>
Nem rendelkezem	<input type="checkbox"/>

UEFA PRO	
UEFA A	
UEFA Elite Youth A	
UEFA B	
MLSZ Grassroots C	
MLSZ D	
Egyéb: .....	
Nem rendelkezem	

5. Eddig hány évet dolgozott aktívan edzőként? Kérjük, választával jelölje, külön feltüntetve az utánpótlásban, illetve a felnőtt csapatban eltöltött évek számát!

Utánpótlás:		év
Felnőtt:		év

6. Milyen labdarúgó csapatban végez jelenleg edzői és/vagy másodedzői tevékenységet? Kérjük, választával X-szel jelölje!

	UTÁNPÓTLÁS			NEMZETI BAJNOKSÁG		
	5-12	13-18	19-21	I	II	III
FÉRFI						
NŐI						
VÁLOGATOTT						
MÁSODEDZŐ						

7. Hogyan került az edzői pályára? Az alábbi tényezők hogyan hatottak választására? Kérjük, **osztályozza** 1-től 5-ig az összes felsorolt tényezőt, ahol az 5-ös jelenti a „leginkább”-at, az 1-es a „legkevésbé”-t.

a.	Személy (edző, tanár, oktató, ismerős, családtag) hatására	
b.	Egy meccs, egy nagyhatású élmény hatására	
c.	A labdarúgás szeretete, a sportág szépsége	
d.	Sérülés miatt nem folytathatta labdarúgó pályafutását	
e.	Affinitást, tehetséget érzett magában	
f.	Labdarúgó pályafutás befejezése után közel akart maradni a labdarúgáshoz	
g.	Egyéb: .....	

8. Ön mit gondol, ki vagy mi volt a legmeghatározóbb az edzői munkájához szükséges tudás elsajátításában? Kérjük, **rangsorolja** a felsorolt válaszokat és fontosságuk szerint számokkal jelölje. Az Ön által legfontosabbnak tartott választ 1-essel jelölje.

a.	Volt edzője/edzői	
b.	Más edzők	
c.	Felsőoktatási intézmény	
d.	Licences képzések	

e.	Továbbképzések	
f.	Szakmai gyakorlat	
g.	Önképzés eredménye	
h.	Külföldi tapasztalat	
i.	Egyéb: .....	

9. Ön szerint melyek a jó edző ismérvei? Kérjük, **osztályozza** 1-től 5-ig az összes ismérvet, ahol az 5-ös jelenti a „leginkább”-at, az 1-es a „legkevésbé”-t.

a.	Együttműködő	
b.	Következetes	
c.	Kreatív	
d.	Megfontolt	
e.	Szakmailag felkészült	
f.	Türelmes	
g.	Gyakorlatias	
h.	Határozott	
i.	Szorgalmas	
j.	Toleráns	
k.	Empatikus	
l.	Figyelmes	
m.	Szigorú	
n.	Közvetlen	

10. Véleménye szerint kiből lehet jó edző? Kérjük, **rangsorolja** a felsorolt sajátosságokat és fontosságuk szerint számokkal jelölje. Az Ön által legfontosabbnak tartott sajátosságot 1-essel jelölje.

a.	Aki labdarúgó volt	
b.	Aki jól tud kapcsolatot teremteni	
c.	Aki szakmailag felkészült	
d.	Aki pedagógiaileg felkészült	
e.	Aki pszichológiailag felkészült	
f.	Aki szereti a labdarúgást	
g.	Egyéb: .....	

### Neveléssel kapcsolatos kérdések

11. Kérjük, értelmezze, mit jelent Ön számára leginkább a nevelés. Kérjük, **osztályozza** 1-től 5-ig az összes felsorolt válaszlehetőséget, ahol az 5-ös jelenti a „leginkább”-at, az 1-es a „legkevésbé”-t.

a.	Alapvető társadalmi normák, értékek megtanítása	
b.	Példamutatás	
c.	Tehetség felismerése, gondozása	

d.	Közösségi létre való nevelés; játék, csapat, ellenfél tisztelete	
e.	Tapasztalat átadása	
f.	Egyéniség, személyiségfejlesztés	
g.	Egyéb: .....	

**12.** Milyen mértékben lehetséges a nevelés a labdarúgásban? Kérjük, válaszát az alábbi skálán jelölje, ahol az 5-ös a „nagyon”-t, az 1-es az „egyáltalán nem”-et jelenti. Kérjük, karikázza be az Ön által választott számot!

(nagyon) (egyáltalán nem)  
Igen 5 4 3 2 1 Nem

**13.** Véleménye szerint a magyar labdarúgó edzők általában hatékonyan formálják a játékosok személyiségét? Kérjük, karikázza be az Ön által választott számot!

(nagyon) (egyáltalán nem)  
Igen 5 4 3 2 1 Nem

**14.** Véleménye szerint az Ön edzői tevékenysége következtében milyen mértékben fejlődik játékosainak személyisége? Kérjük, karikázza be az Ön által választott számot!

(nagyon) (egyáltalán nem)  
Igen 5 4 3 2 1 Nem

**15.** Ön szerint az edző a munkája során mivel érheti el a legnagyobb nevelő hatást? Kérjük, osztályozza 1-től 5-ig az összes felsorolt választ, ahol az 5-ös jelenti a „leginkább”-at, az 1-es a „legkevésbé”-t.

a.	Türelemmel	
b.	Példamutatással	
c.	Következetességgel	
d.	Odafigyeléssel, figyelemmel	
e.	Szeretettel	
f.	Szakmai hozzáértéssel	
g.	Személyiségével	
h.	Tudatossággal	
i.	Célratörő, rendszeres munkával	
j.	Elméleti pedagógiai tudásával	
k.	Egyéb: .....	

**16.** Miben mutatkozik meg saját nevelőmunkájának eredménye? Kérjük, karikázza be az Ön által választott számot!

Értelmesebbek lesznek játékosai	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Műveltebbeké válnak játékosai	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Erkölcsebbek lesznek játékosai	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Udvariasabbak lesznek játékosai	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Törekednek az egészségesebb életmódra	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Együttműködőbbek lesznek játékosai	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Társas kapcsolataik fejlődnek	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Munkára nevelődnek	Igen	5	4	3	2	1	Nem

Életfelfogásuk pozitívabbá válik	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Egyéb: .....	Igen	5	4	3	2	1	Nem

**17. Saját pedagógiai munkájában mi játszik fontos szerepet? Kérjük, karikázza be az Ön által választott számot!**

Személyisége, egyénisége	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Jó pedagógiai érzéke	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Elméleti pedagógiai tudása	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Tudatossága a nevelőmunkában	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Célratörő, rendszeres munkája	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Egyéb: .....	Igen	5	4	3	2	1	Nem

**18. Mi az, amit a nevelő munkában szívesen csinál? Kérjük, karikázza be az Ön által választott számot! Kérjük, választát az alábbi skálán jelölje, ahol az 5-ös a „nagyon szívesen”-t, az 1-es az „egyáltalán nem”-et jelenti.**

A nevelés megtervezése	Igen	5	4	3	2	1	Nem
A rend, fegyelem megteremtése	Igen	5	4	3	2	1	Nem
A konfliktusok kezelése	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Az egyéni problémák megoldása	Igen	5	4	3	2	1	Nem
A közösség problémáinak megoldása	Igen	5	4	3	2	1	Nem
A kultúra közvetítése, terjesztése	Igen	5	4	3	2	1	Nem
A szakmai ismeretek átadása	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Egyéb: .....	Igen	5	4	3	2	1	Nem

**19. Mi okoz Önnek gondot a nevelőmunkában? Kérjük, karikázza be az Ön által választott számot! Kérjük, választát az alábbi skálán jelölje, ahol az 5-ös a „legnagyobb gondot okoz”, az 1-es az „egyáltalán nem okoz gondot” jelenti. **A korábbi kérdésekkel ellentétben ezen kérdés esetében az 5-ös szám jelenti a skálán adható legnegatívabb értéket!****

A játékosokkal való jó kapcsolat kialakítása	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Motiválás, kedvcsinálás a munkához	Igen	5	4	3	2	1	Nem
A szakmai ismeretek átadása	Igen	5	4	3	2	1	Nem
A fegyelem megteremtése	Igen	5	4	3	2	1	Nem
A teljesítmények igazságos értékelése	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Az egyéni bánásmód érvényesítése	Igen	5	4	3	2	1	Nem
A jó közösség megteremtése	Igen	5	4	3	2	1	Nem
A játékosok műveltségének elmélyítése	Igen	5	4	3	2	1	Nem
Egyéb: .....	Igen	5	4	3	2	1	Nem

**20. Ön milyen mértékben elégedett saját nevelő munkájának eredményével? Kérjük, karikázza be az Ön által választott számot! Kérjük, választát az alábbi skálán jelölje, ahol az 5-ös a „teljes mértékben”-t, az 1-es az „egyáltalán nem”-et jelenti.**

Igen      5          4          3          2          1          Nem



21. Az alábbiakban olyan emberi értékeket sorolunk fel, melyekre a nevelés irányul/irányulhat.

A) Kérjük, **pontozza** ezeket 4-től 1-ig **fontosságuk** alapján! (Legfontosabbnak tartott 4 pont, legkevésbé fontos 1 pont.)

B) **Rangsorolja** az első tíz Ön által legfontosabbnak tartott emberi értéket! Válassza ki őket, majd 1-től 10-ig terjedő sorszámokkal jelezze a fontosságot úgy, hogy a legfontosabb kapja az 1-es sorszámot!

EMBERI ÉRTÉKEK	A	B
Intelligencia		
Önmegvalósítás		
Problémaérzékenység		
Együttműködés		
Alkalmazkodási képesség		
Kreativitás		
Tehetség		
Erkölcösség		
Önállóság		
Empátia		
Önismeret		
Optimizmus		
Vállalkozó szellem		
Műveltség		
Becsületesség		
Fegyelmezettség		
Őszinteség		
Tolerancia		
Igyekezet		
Segítőkészség		

22. A következő állításokról döntse el, hogy mennyire ért velük egyet! (1, 2, 3, 4 számokkal jelölje egyetértésének mértékét, ahol 1 a „legkevésbé”-t, 4 pedig a „leginkább”-at jelenti.)

- a. A fiatal/játékos személyisége főként a családban alakul, 1 2 3 4  
az edzésnek/edzőnek igen kis hatása van erre.
- b. Az edzői hivatás során az edző személyisége, 1 2 3 4  
attitűdje meghatározóbb, mint képzettsége.
- c. A gyerekeknek biztosított szabadság később 1 2 3 4  
visszájára fordulhat.
- d. Egy korosztályban minden csapatnak hasonló 1 2 3 4  
képességű sportolókból kellene állnia.
- e. Az edzéseknél/edzőknél sokkal inkább az együttélés 1 2 3 4  
szabályait, mintsem az autonómia képviselését kellene  
tanítani a gyerekeknek.
- f. Alapvetően az összes gyermek egyforma, a 1 2 3 4  
különbségek közöttük csak felületesek.
- g. Az az edző, aki nem hozza versenyhelyzetbe 1 2 3 4  
játékosait, nem ösztönzi eléggé őket.
- h. A rosszabb szociális környezetből származó 1 2 3 4

gyerekek általában közönyösen reagálnak az edzői figyelmeztetésre.

- i. Az otthonról hozott műveltség erőteljesebben hat a gyermek fejlődésére, mint az edzéseken mutatott szorgalma, igyekezete. 1 2 3 4
- j. Edzőnek lenni hivatás, nem lehet akárből jó edző. 1 2 3 4
- k. Az edzéseken először azt kell megtanítani a gyerekeknek, hogy különbséget tegyenek a jó és a rossz között, és csak azután bátorítani őket arra, hogy önállóak és kritikusak legyenek. 1 2 3 4
- l. Nem létezik „jobb” vagy „rosszabb” csapat, csak az edzők jobbak vagy rosszabbak a gyerekekkel való együttműködésben. 1 2 3 4
- m. A gyerek eredendően jó, minden későbbi rossz a nevelés hibáiból származik. 1 2 3 4
- n. A későbbi sikerek elérésében a veleszületett adottságoknak alapvető szerepük van. 1 2 3 4
- o. A nevelésben a büntetés ugyanolyan szükséges, mint a jutalmazás. 1 2 3 4
- p. Az eredményes életvitel szempontjából az edző egyik fontos feladata a gyerekek önmegvalósításának fejlesztése. 1 2 3 4
- q. A „megértő pedagógia” többnyire kudarcot vall, mert fegyelmezetlenségbe torkollik. 1 2 3 4

## Gyermekkép

**23.** Kérjük, mondja el, hogy milyen gyerekeket szeret edzeni! Kérjük, **rangsorolja** a felsorolt tulajdonságokat és fontosságuk szerint számokkal jelölje. Az Ön által legfontosabbnak tartott sajátosságot 1-essel jelölje.

a.	Fegyelmezett	
b.	Motivált	
c.	Tehetséges	
d.	Intelligens	
e.	Szorgalmas	
f.	Aki szereti a labdarúgást	
g.	Egyéb: .....	

**24.** A játékosoknak melyik az a tulajdonsága, ami a leginkább hátráltatja az Ön nevelőmunkáját? Kérjük, **rangsorolja** a felsorolt tulajdonságokat és fontosságuk szerint számokkal jelölje. Az Ön által leginkább hátráltató tulajdonságot 1-essel jelölje.

a.	Lustaság	
b.	Fegyelmezetlenség	
c.	Figyelmetlenség	
d.	Közönyösség	
e.	Helytelen önértékelés	
f.	Önteltség	
g.	Közösség romboló magatartás	
h.	Egyéb: .....	

25. Fontosnak tartja, hogy kedveljék tanítványai? Kérjük, **osztályozza** 1-től 5-ig az összes felsorolt válaszlehetőséget, ahol az 5-ös jelenti a „leginkább”-at, az 1-es a „legkevésbé”-t.

a.	Igen, de korosztályfüggő	
b.	Igen, a hangulat miatt	
c.	Igen, a hatékonyság miatt	
d.	Igen, a bizalom kialakítása miatt	
e.	Igen, az edzéstáogatottság miatt	
f.	Nem, elég ha elfogadnak	
g.	Nem, elég ha tisztelnek	
h.	Egyéb: .....	

26. Előfordult-e, hogy egy játékkal nem sikerült megfelelő kapcsolatot kialakítania? Kérjük, választ **X**-szel jelölje! Több választ is megjelölhet!

IGEN		
	Állítás	Előfordult?
a.	Mert nem fogadta el a módszereimet	
b.	Mert nem fogadta el a viselkedési normákat	
c.	Mert rosszul mérte fel a képességeit	
d.	Új játékos (kevés együtt töltött idő)	
e.	Nem megfelelő kommunikáció miatt	
f.	Szülői ráhatás miatt	
g.	Korosztályi sajátosság miatt	
h.	Mert nem rendelkezett megfelelő mentalitással	
i.	Játékos személyisége miatt	
j.	Figyelem hiánya miatt	
k.	Cserejátékosokkal	
l.	A saját tapasztalatlanságom miatt	
m.	Mert nem voltam elég nyitott	
n.	Mert nem voltam kellően türelmes	
o.	Kis korkülönbség edző és játékosok között	
p.	Egyéb: .....	

NEM	
-----	--

## Az oktatás módszerei

**27.** Véleménye szerint milyen mértékben múlik az edzés sikeressége...? Kérjük, **osztályozza** 1-től 5-ig az összes válaszlehetőséget, ahol az 5-ös jelenti a „leginkább”-at, az 1-es a „legkevésbé”-t.

a.	... a játékosok hozzáállásán	
b.	... a játékosok képességein	
c.	... a csapat aktuális mentális és fizikai állapotán	
d.	... az edző felkészültségén	
e.	... az edző habitusán	
f.	... a külső körülményeken	
g.	... a feladatok korosztályhoz való igazításán	
h.	... a tervszerűségen	
i.	... a motivációs szinttől	
j.	Egyéb: .....	

**28.** Milyen mértékben játszanak szerepet az alábbi tényezők abban, hogy melyik pedagógiai eljárást, módszert alkalmazza? Kérjük, **osztályozza** 1-től 5-ig az összes válaszlehetőséget, ahol az 5-ös jelenti a „nagyon”-t, az 1-es az „egyáltalán nem”-et.

a.	A korosztály sajátosságai	
b.	A játékosok tudásszintje	
c.	Az edzés célja	
d.	A rendelkezésre álló idő	
e.	A rendelkezésre álló infrastruktúra	
f.	A sportszervezet szakmai stratégiája	
g.	A játékosok egyénisége	
h.	Az oktatandó anyag nehézsége	
i.	Az edző célja	
j.	A játékosok tanulási gyorsasága	
k.	A saját tapasztalata	
l.	Egyéb: .....	

## Tanítás

**29.** Melyek azok a tanítási nehézségek, amelyek Ön szerint az edzés tartása közben a **leggyakrabban** felmerülnek? Kérjük, **osztályozza** 1-től 5-ig az összes válaszlehetőséget, ahol az 5-ös jelenti a „leginkább”-at, az 1-es a „legkevésbé”-t.

a.	A játékosok motivációjának hiánya	
b.	A játékosok fáradtsága	
c.	A játékosok fegyelmének hiánya	
d.	Figyelmetlenség, a játékosok koncentrációjának hiánya	
e.	Tudásbeli különbségekhez igazítani a feladatokat	
f.	Létszámváltozás edzés közben (sérülés)	
g.	Korosztályi sajátosságok figyelembe vétele	
h.	Játékosok közötti konfliktusok kezelése	
i.	Egyéb: .....	

## Differenciálás

**30.** Milyen mértékben fontosak az alábbi tényezők a differenciálás során? Kérjük, **osztályozza** 1-től 5-ig az összes válaszlehetőséget, ahol az 5-ös jelenti a „rendkívül fontos”-at, az 1-es az „egyáltalán nem fontos”-at.

a.	A játékosok képességeinek figyelembe vétele	
b.	A játékosok személyiségének figyelembe vétele	
c.	Életkori sajátosságok figyelembe vétele	
d.	Posztok szerinti különbségtétel	
e.	Egyénre szabott módszerek	
f.	Nem egyforma bánásmód	
g.	Egyéb: .....	

**31.** Milyen gyakran differenciál az alábbi szempontok szerint? Kérjük, **osztályozza** 1-től 5-ig az összes válaszlehetőséget, ahol az 5-ös jelenti a „nagyon gyakran”-t, az 1-es az „egyáltalán nem”-et.

a.	A játékosok fizikai képességei miatt	
b.	A játékosok technikai képességei miatt	
c.	A játékosok mentális képességei miatt	
d.	Életkori sajátosságok alapján	
e.	Posztok alapján	
f.	Tehetség alapján	
g.	Tanulás gyorsasága alapján	
h.	Sérülés miatt	
i.	Egyéb: .....	

32. Ön szerint a differenciálás hogyan segítheti a játékosok fejlődését? Kérjük, **osztályozza** 1-től 5-ig az összes válaszlehetőséget, ahol az 5-ös jelenti a „rendkívül fontos”-at, az 1-es az „egyáltalán nem fontos”-at.

a.	Céltudatosabbá válnak játékosai	
b.	Motiváltabbak lesznek játékosai	
c.	Mozgósítja a játékosok akaraterejét	
d.	Fejleszti a játékosok személyiségét	
e.	Fejleszti a játékosok felelősségtudatát	
f.	Bizalmat épít edző és játékos között	
g.	Egyéb: .....	

33. Mennyire tartja fontosnak az alábbi tényezőket, hogy megismerje a játékosok egyéni jellemzőit? Kérjük, **osztályozza** 1-től 5-ig az összes válaszlehetőséget, ahol az 5-ös jelenti a „rendkívül fontos”-at, az 1-es az „egyáltalán nem fontos”-at.

a.	Beszélgetés	
b.	Megfigyelés	
c.	Felmérések	
d.	Tesztek	
e.	A játékosok edzőmunkájának elemzése	
f.	A játékosok mérkőzésteljesítményének elemzése	
g.	Mások véleményének figyelembe vétele	
h.	Egyéb: .....	

### Értékelés

34. Milyen mértékben tartja fontosnak az ellenőrzés, értékelés alábbi területeit? Kérjük, **rangsorolja** a felsorolt válaszokat és fontosságuk szerint számokkal jelölje. Az Ön által legfontosabbnak tartott választ 1-essel jelölje.

a.	A játékosok tudásának minősítése	
b.	A játékosok személyiségének fejlesztése	
c.	A munkafegyelem megerősítése	
d.	Osztályozás	
e.	A pedagógiai tevékenység fejlesztése, az edzői hatékonyság javítása	
f.	A lemaradás feltárása és orvoslása	
g.	A tehetség felismerése és fejlesztése	
h.	Önértékelésre nevelés	
i.	Informálás, informálódás a követelmények teljesítéséről	
j.	A továbblépéshez, a további fejlődéshez szükséges sportolói felkészültség minősítése	
k.	Egyéb: .....	

**35/a.** Milyen gyakran alkalmazza az alábbi értékelő eljárásokat/eszközöket? Kérjük, **osztályozza** 1-től 5-ig az összes válaszlehetőséget, ahol az 5-ös jelenti a „nagyon gyakran”-t, az 1-es a „egyáltalán nem”-et.

a.	Osztályozás	
b.	A csapat szóbeli értékelése	
c.	A csapat írásbeli értékelése	
d.	Elemzés (audiovizuális eszközökkel)	
e.	Tesztek	
f.	Egyéni értékelés	
h.	A csapatrészek értékelése	
i.	Önértékelés (egymás osztályozása)	
j.	Egyéb: .....	

**35/b.** Kérjük, indokolja a fenti választát!

--

**36.** Amennyiben az edző nevelőmunkájával kapcsolatban bármilyen észrevétele van, kérjük itt írja le.

--

## **2. sz. melléklet – Az interjú vezérfonala**

1. Kérem, mesélje el, hogyan került edzői pályára!
2. Hány éve dolgozik edzőként?
3. Milyen csapattal/korcsoporttal dolgozott edzői pályafutása során?
4. Kérem, sorolja fel a jó edző három legfontosabb tulajdonságát!
5. Ön mit gondol, honnan/kitől sajátította el az edzői munkához szükséges tudást a leginkább?
6. Kérem, sorolja fel azt a három módszert, amelyet Ön a leggyakrabban alkalmaz és alkalmazott eddigi edzői munkája során!
7. Miért ezeket használja/használta leginkább?
8. Ezek közül melyik módszert véli a leghatékonyabbnak?
9. Hogyan választja ki, hogy melyik módszert alkalmazza? Mi az, ami meghatározza, hogy melyik módszert választja?
10. Szokott-e tanulni új módszereket? Ha igen, honnan/kitől tanul?
11. Az edzői munkájához szükségesnek látja-e új módszerek elsajátítását?
12. Ön szerint hogyan lehet a leghatékonyabban fejlődni az edzői szakmában?
13. Ön milyen kapcsolatot tart megfelelőnek edzői szempontból tanítványaival?
14. Ön szerint min múlik leginkább a jó kapcsolat kialakítása a tanítványokkal?
15. Ön szokott-e edzői munkája során differenciálni? Mi alapján?
16. Ön szerint mi az értékelés legfőbb feladata?
17. Ön hogyan szokta értékelni tanítványait?
18. Miért ezeket az értékelő eljárásokat alkalmazza? Miért ezeket az értékelő eljárásokat tartja a leghatékonyabbnak?
19. Miben szeretne fejlődni edzői munkája vonatkozásában? Mi az a szakmai cél, amelyet szeretne elérni és ehhez miben kell fejlődnie?
20. Ön szerint milyen különbségek vannak a különböző végzettségű labdarúgó edzők pedagógiai nézetei között?
21. Ön szerint az alacsonyabb végzettségű edzők elegendő, illetve megfelelő pedagógiai felkészültséggel rendelkeznek?



### **3. sz. melléklet – Részletek az auditokból**

#### **Foot Pass audit**

##### **A tehetségek felismerése és fejlesztése**

- A különféle képzési témakörökből levezetett konkrét tanulási célok meghatározása általában hiányos.
- A mérkőzések tanulási célkitűzései jellemzően nem egyértelműek, konkrétak.
- A talent pool koncepcióját (a potenciálisan profi szintre eljutható játékosok különálló csoportként való kezelése) ritkán alkalmazzák az akadémiák.
- Az idősebb korosztályok kiemelt tehetségei számára személyre szabottabb fejlesztést kell biztosítani; nem jellemző a formalizált tervezés az egyéni edzésprogramokat és karriert illetően.

##### **Személyzet**

- Az idősebb korosztályok mellett dolgozó edzők gyakran teljes munkaidőben állnak az akadémia rendelkezésére.
- A fiatalabb korosztályok edzői és a kapusedzők között kevés a főállású szakember.

##### **Egyéni fejlesztés**

- Az akadémiáknak csupán a fele készít játékosairól átfogó egyéni értékelést (elsősorban az idősebb korosztályoknál).
- Szintén az akadémiák fele tart egyéni teljesítményértékelő megbeszélést játékosaival – ezek általában informális találkozók.
- A kiemelt tehetségek általában nem kapnak részletesebb és rendszeresebb visszajelzést.

##### **Támogatás**

- A legtöbb akadémia rendelkezik oktatási programmal (Magyar Labdarúgó-szövetség, 2014).

## Double Pass audit

### Hr menedzsment és kommunikáció

- Az első auditkör óta az akadémiák több figyelmet fordítanak az edzők (belső) képzésére, így törekedve arra, hogy megosszák egymással a tudást és tapasztalatokat a szervezeten belül.

### Szervezeti egységek

- Az iskolaidőben végzett futball-tevékenységeket a legtöbb akadémia összehangolja, azok biztosan, akik közvetlen kapcsolatban és együttműködésben állnak oktatási intézményekkel.
- Kollégiumi ellátást valamennyi akadémia biztosít játékosai (egy része) számára, e szálláshelyek mennyisége és minősége nagyon eltérő. E terület menedzselése hűen tükrözi a zárt illetve nyílt rendszerű működésről alkotott akadémiai elképzeléseket.

### Csapatfejlesztés

- Az akadémiák elsősorban az U14-19-es korcsoportokra koncentrálnak, a fiatalabbakra sokkal kevesebb figyelmet szentelnek.
- A talent pool-ra (a legtehetségesebb játékosok csoportjára) vonatkozó koncepció a legtöbb akadémiánál kialakult, ami komoly előrelépés a két évvel ezelőtti audithoz képest. A kiválasztott játékosokon általában több tesztet végeznek, ők egyéni edzéseken is részt vehetnek (néha az első csapattal is), bár ez függ attól, hogy melyik akadémiáról beszélünk.
- Az akadémiák nem rendelkeznek kidolgozott stratégiával a későn érő játékosok fejlesztésére, többségüknél túlságosan is az eredmény van fókuszban.
- Leggyakrabban taktikai tanulási célok/témákat fogalmaztak meg az edzők, a technikai, fizikális és a mentális tanulási célok jellemzően is hiányoznak a tervezésből.
- A periodizált edzésprogramok kizárólag témaköröket tartalmaznak, a különböző aspektusokra vonatkozó és korosztály-specifikus konkrét tanulási célok nem tervezettek.
- Az eredményesség több esetben is felülírja a szakmai programot.

- Az edzői filozófia részeként formalizált, a konkrét tanítás és tanulási módszertani alapelvekre vonatkozó elképzelések hiányosak. Az akadémiák jelentős részénél a két irányú kommunikáció, a kérdések válaszok használata ismeretlen fogalomnak számít. A didaktikai problémák mélyebb megértése fontos feladat a jövőben.
- A játékosok önálló döntéshozatalának ösztönzése a mérkőzések alatt (pl.: 1-1 elleni játékra biztatás) is egy olyan pont, ami fejlesztésre szorul. Az eredmény-centrikusság ezt a folyamatot is negatívan befolyásolja.
- A csapatedzések száma és időtartama minden korosztályban elegendő a csapatszintű fejlesztési célok átadásához. Az egyéni edzések száma és időtartama viszont nem éri el az optimális szintet valamennyi korosztály esetében.

#### Egyéni fejlesztés

- Az erősségeket és a gyengeségeket figyelembe véve, kevés akadémia alkalmaz (poszt-specifikus) egyéni edzéseket. A gyakorlatban ezen javítani kell.
- A fizikális fejlesztés programja hatékonyan beintegrálásra került az akadémiák programjába, ellenben a pszichológiai és a szociális fejlesztés programjának hatékony alkalmazása a jövő tervei közt szerepel.
- A mérkőzések értékelése az edzők feladata. Erre rendszerint sor kerül csapatszinten, de az egyéni értékelések szintjén csak nagyon ritkán.
- Az akadémiák nem készítenek egyéni fejlesztési célokhoz igazodó egyéni edzésprogramot játékosaik számára az egyes korosztályokban.

#### Személyzet

- A nagypályás korosztályok edzői között főként főállású szakembereket találunk. A fiatalabb korosztályok trénerai esetében ez az arány jóval alacsonyabb.
- Az edzők rendelkeznek UEFA edzői végzettségekkel, és érvényes licence-kártyával.

#### Edzésmegfigyelés

- Az edzői interakciók jellemzően egyirányúak, a szakemberek főként utasításokkal és tartalmi visszajelzésekkel operáltak. A kétirányú kommunikáció nagyon ritka. A rávezetés, illetve a játékosok önálló probléma-felvetésének és

megoldásának ösztönzését segítő módszerek alkalmazása gyakorlatilag nem létezik.

- Differenciálásról, egyéni megközelítésről az akadémiák felénél beszélhetünk az edzések felépítése kapcsán.

#### Mérkőzés-megfigyelés

- Egyéni tanulási célok jellemzően sem a mérkőzés-előkészítő nyomtatványokon, sem a taktikai megbeszélés során nem kaptak hangsúlyt, a szakemberek csak nagyon ritkán foglalkoztak ezekkel.
- A megfigyelt meccsek alatt többnyire pozitív tanulási környezet volt tapasztalható. Az edzőknek azonban több figyelmet kellene szentelniük az egyéni feladatokra, valamint a fejlesztés-központúságra (az eredmény-orientáltság helyett).

#### A projekt értékelése – a kluboktól érkezett általános észrevételek, megjegyzések

- Kérdésként merült fel, hogy van-e elég UEFA („A”) licence-s szerződthető edző. Érkezett olyan visszajelzés az utánpótlásból, hogy nem találni megfelelő végzettséggel rendelkező szakembert a szükséges mennyiségben.
- Kapcsolódva az előző ponthoz, szükségesnek látszik az, hogy a felsőoktatás keretein belül szakedzői végzettséget szerző trénerok gyorsított, rövidített kurzus keretén belül szerezhessék meg az UEFA „A” licence-t. A szakedzők a négy éves képzés során elsajátíthatták azon pedagógiai, pszichológiai, módszertani, élettani, sporttudományos ismereteket, amelyek az edzői tevékenységhez szükségesek. Ha őket nagyobb számban lehetne bevonni a gyakorlati tevékenységbe, az edzői filozófia területének része, a didaktikai és módszertani kérdések nem okozhatnak meglepetést a szakemberek számára (Magyar Labdarúgó-szövetség, 2016).

#### 4. sz. melléklet – Az összetettebb matematikai statisztikai számítások

A nevelő hatások eszközeinek páronkénti kapcsolatvizsgálata (55. oldal)

Tényező1	Tényező2	Kendall-tau rangkorrelációs együttható értéke	t-teszt értéke	p-érték	N	Nullhipotézis	Döntés
példamutatás	odafigyelés	0,42	5,904	0,000	194	Nincs kapcsolat a két változó között	A két változó között 95%-os megbízhatósági szint mellett szignifikáns, közepesen szoros, pozitív irányú kapcsolat mutatkozik.
odafigyelés	szeretet	0,42	7,299	0,000	195	Nincs kapcsolat a két változó között	A két változó között 95%-os megbízhatósági szint mellett szignifikáns, közepesen szoros, pozitív irányú kapcsolat mutatkozik.
szakmai hozzáértés	célratörő, rendszeres munka	0,38	5,498	0,000	194	Nincs kapcsolat a két változó között	A két változó között 95%-os megbízhatósági szint mellett szignifikáns, gyenge pozitív kapcsolat mutatkozik.
tudatosság	célratörő, rendszeres munka	0,30	4,585	0,000	193	Nincs kapcsolat a két változó között	A két változó között 95%-os megbízhatósági szint mellett szignifikáns, gyenge pozitív kapcsolat mutatkozik.

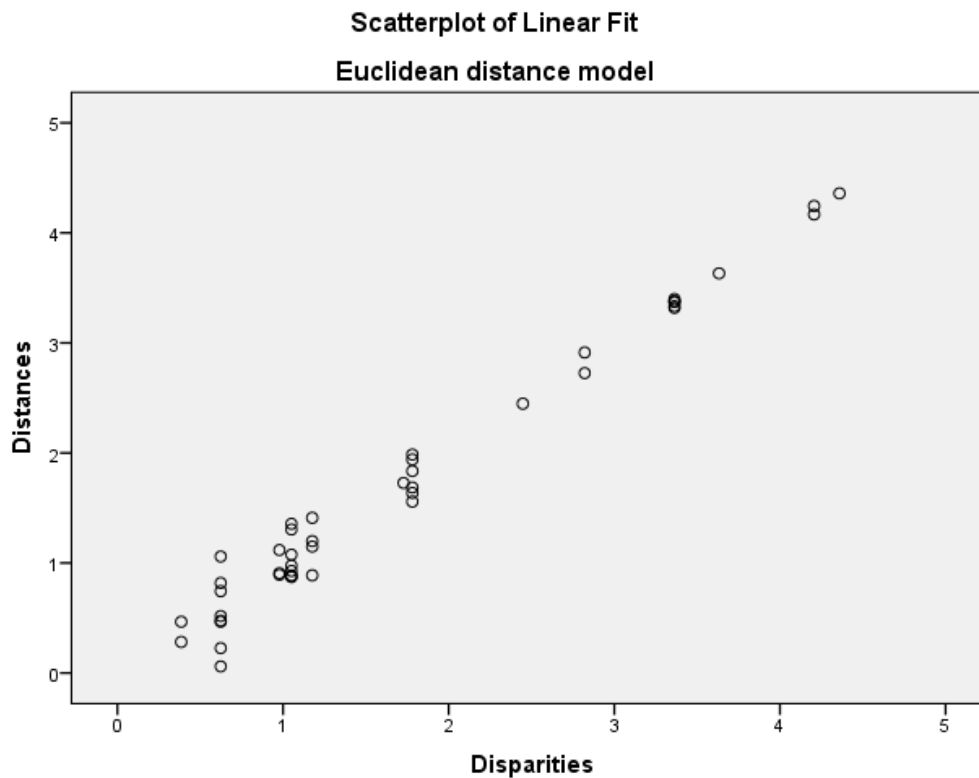
A nevelő hatások eszközeinek tömörítése sokdimenziós skálázással (2. sz. ábra, 55-56. oldal)

For matrix

Configuration derived in 2 dimensions

Stimulus Coordinates

Stimulus	Stimulus	Dim1	Dim2
Number	Name		
1	Türelem	1,0689	0,0483
2	Példamutatás	0,1948	-0,0292
3	Következetesség	0,5262	0,9769
4	Odafigyelés	0,2697	-0,3018
5	Szeretet	1,4049	-1,6037
6	Szakmai hozzáértés	-0,3502	1,2123
7	Személyiség	0,1916	-0,0896
8	Tudatosság	-0,0317	0,3781
9	Célratörő, rendszer munka	-0,3284	0,7373
10	Elméleti pedagógiai tudás	-2,9458	-1,3286



A nevelő hatások eszközeiről alkotott vélemények klaszteranalízise (3. sz. ábra, 56-57. oldal)

Case Processing Summary <sup>a</sup>					
Cases					
Valid		Missing		Total	
N	Percent	N	Percent	N	Percent
192	98,0	4	2,0	196	100,0
a. Complete Linkage					

Agglomeration Schedule						
Stage	Cluster Combined		Coefficients	Stage Cluster First Appears		Next Stage
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	165	194	1,000	0	0	68
2	132	193	1,000	0	0	27
3	133	191	1,000	0	0	9
4	182	189	1,000	0	0	5
5	7	182	1,000	0	4	18
6	62	173	1,000	0	0	16
7	40	162	1,000	0	0	85
8	82	137	1,000	0	0	57
9	11	133	1,000	0	3	66
10	4	130	1,000	0	0	34
11	18	123	1,000	0	0	22
12	109	113	1,000	0	0	13
13	61	109	1,000	0	12	15
14	79	100	1,000	0	0	15
15	61	79	1,000	13	14	33
16	22	62	1,000	0	6	18
17	30	55	1,000	0	0	79
18	7	22	1,000	5	16	23
19	20	21	1,000	0	0	31
20	91	167	,958	0	0	21
21	41	91	,953	0	20	92
22	18	89	,947	11	0	47
23	7	32	,944	18	0	43
24	63	129	,927	0	0	56
25	5	49	,926	0	0	110
26	75	144	,924	0	0	68
27	132	147	,923	2	0	86
28	152	180	,921	0	0	49
29	37	183	,913	0	0	84
30	33	176	,913	0	0	134
31	20	116	,913	19	0	69
32	25	59	,913	0	0	132
33	6	61	,905	0	15	50
34	4	174	,905	10	0	72
35	111	154	,905	0	0	114

36	2	181	,896	0	0	88
37	1	172	,893	0	0	108
38	134	136	,893	0	0	83
39	16	64	,893	0	0	138
40	81	112	,890	0	0	86
41	127	150	,890	0	0	110
42	114	170	,888	0	0	71
43	7	38	,885	23	0	64
44	94	125	,877	0	0	98
45	66	95	,873	0	0	92
46	10	15	,873	0	0	84
47	14	18	,868	0	22	88
48	126	178	,867	0	0	133
49	86	152	,861	0	28	98
50	6	68	,852	33	0	76
51	78	146	,852	0	0	78
52	119	128	,843	0	0	61
53	52	141	,842	0	0	109
54	104	148	,836	0	0	115
55	151	160	,825	0	0	112
56	63	77	,820	24	0	111
57	82	164	,816	8	0	121
58	92	159	,816	0	0	138
59	96	158	,816	0	0	124
60	142	155	,816	0	0	106
61	99	119	,816	0	52	113
62	28	69	,816	0	0	129
63	88	145	,813	0	0	85
64	7	72	,806	43	0	118
65	58	85	,804	0	0	117
66	11	80	,804	9	0	133
67	106	175	,802	0	0	73
68	75	165	,802	26	1	112
69	20	107	,802	31	0	81
70	27	98	,802	0	0	136
71	17	114	,800	0	42	134
72	4	53	,800	34	0	108
73	106	122	,796	67	0	83
74	143	169	,791	0	0	164
75	67	84	,784	0	0	105
76	6	161	,775	50	0	119
77	70	185	,773	0	0	96
78	78	124	,769	51	0	106
79	30	153	,764	17	0	117
80	13	34	,764	0	0	129
81	20	135	,758	69	0	139
82	19	117	,756	0	0	102
83	106	134	,751	73	38	148
84	10	37	,747	46	29	115
85	40	88	,745	7	63	130



86	81	132	,742	40	27	119
87	23	186	,739	0	0	158
88	2	14	,738	36	47	128
89	51	101	,735	0	0	143
90	8	9	,726	0	0	131
91	93	131	,724	0	0	126
92	41	66	,724	21	45	105
93	87	105	,716	0	0	149
94	35	76	,716	0	0	135
95	42	54	,716	0	0	116
96	70	103	,715	77	0	151
97	26	60	,709	0	0	121
98	86	94	,707	49	44	143
99	65	120	,707	0	0	141
100	97	195	,704	0	0	144
101	140	179	,704	0	0	116
102	19	47	,696	82	0	155
103	121	192	,693	0	0	123
104	24	156	,689	0	0	152
105	41	67	,677	92	75	127
106	78	142	,671	78	60	145
107	3	196	,667	0	0	126
108	1	4	,659	37	72	146
109	52	108	,655	53	0	147
110	5	127	,650	25	41	128
111	63	166	,645	56	0	136
112	75	151	,620	68	55	139
113	39	99	,603	0	61	159
114	57	111	,602	0	35	142
115	10	104	,601	84	54	154
116	42	140	,582	95	101	151
117	30	58	,582	79	65	123
118	7	46	,577	64	0	141
119	6	81	,564	76	86	153
120	36	168	,563	0	0	124
121	26	82	,535	97	57	132
122	43	71	,535	0	0	149
123	30	121	,527	117	103	157
124	36	96	,516	120	59	176
125	56	171	,515	0	0	144
126	3	93	,509	107	91	178
127	29	41	,506	0	105	145
128	2	5	,505	88	110	146
129	13	28	,500	80	62	142
130	40	74	,497	85	0	150
131	8	73	,469	90	0	154
132	25	26	,458	32	121	150
133	11	126	,452	66	48	159
134	17	33	,449	71	30	156
135	35	90	,429	94	0	178

136	27	63	,429	70	111	148
137	44	188	,408	0	0	152
138	16	92	,408	39	58	157
139	20	75	,383	81	112	153
140	118	190	,356	0	0	158
141	7	65	,354	118	99	174
142	13	57	,342	129	114	155
143	51	86	,339	89	98	147
144	56	97	,306	125	100	170
145	29	78	,277	127	106	174
146	1	2	,264	108	128	156
147	51	52	,263	143	109	171
148	27	106	,255	136	83	179
149	43	87	,255	122	93	176
150	25	40	,218	132	130	179
151	42	70	,201	116	96	188
152	24	44	,186	104	137	182
153	6	20	,175	119	139	177
154	8	10	,167	131	115	180
155	13	19	,120	142	102	184
156	1	17	,091	146	134	160
157	16	30	,068	138	123	177
158	23	118	,040	87	140	183
159	11	39	,040	133	113	181
160	1	187	0,000	156	0	161
161	1	184	0,000	160	0	162
162	1	177	0,000	161	0	163
163	1	149	0,000	162	0	166
164	12	143	0,000	0	74	173
165	138	139	0,000	0	0	166
166	1	138	0,000	163	165	167
167	1	115	0,000	166	0	168
168	1	102	0,000	167	0	169
169	1	83	0,000	168	0	172
170	31	56	0,000	0	144	173
171	45	51	0,000	0	147	175
172	1	50	0,000	169	0	175
173	12	31	,000	164	170	185
174	7	29	,000	141	145	182
175	1	45	-,047	172	171	186
176	36	43	-,089	124	149	183
177	6	16	-,117	153	157	181
178	3	35	-,145	126	135	188
179	25	27	-,193	150	148	180
180	8	25	-,250	154	179	187
181	6	11	-,318	177	159	186
182	7	24	-,323	174	152	184
183	23	36	-,355	158	176	185
184	7	13	-,500	182	155	189
185	12	23	-,583	173	183	190

186	1	6	-,606	175	181	187
187	1	8	-,612	186	180	189
188	3	42	-,630	178	151	190
189	1	7	-,709	187	184	191
190	3	12	-,802	188	185	191
191	1	3	-1,000	189	190	0

A neveléssel kapcsolatos meggyőződések páronkénti kapcsolatvizsgálata (66. oldal)

Tényező1	Tényező2	Kendall-tau rangkorrelációs együttható értéke	t-teszt értéke	p- érték	N	Nullhipotézis	Döntés
„A gyerekeknek biztosított szabadság később visszajára fordulhat”	„A „megértő pedagógia” többnyire kudarcot vall, mert fegyelmezetlenségbe torkollik.”	0,29	4,749	0,000	195	Nincs kapcsolat a két változó között	A két változó között 95%-os megbízhatósági szint mellett szignifikáns, közepesen szoros, pozitív irányú kapcsolat mutatkozik.
„A rosszabb szociális környezetből származó gyerekek általában közönyösen reagálnak az edzői figyelmeztetésre.”	„Az otthonról hozott műveltség erőteljesebben hat a gyermek fejlődésére, mint az edzéseken mutatott szorgalma, igyekezete.”	0,28	4,779	0,000	194	Nincs kapcsolat a két változó között	A két változó között 95%-os megbízhatósági szint mellett szignifikáns, közepesen szoros, pozitív irányú kapcsolat mutatkozik.

Az edzők neveléssel kapcsolatos meggyőződéseinek klaszteranalízise (4. sz. ábra, 67-68. oldal)

**Case Processing Summary<sup>a</sup>**

Cases					
Valid		Missing		Total	
N	Percent	N	Percent	N	Percent
188	95,9	8	4,1	196	100,0

**Agglomeration Schedule**

Stage	Cluster Combined		Coefficients	Stage Cluster First Appears		Next Stage
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
1	32	41	,894	0	0	36
2	125	132	,893	0	0	84
3	72	153	,889	0	0	60
4	30	51	,885	0	0	65
5	11	82	,885	0	0	79
6	48	176	,882	0	0	47
7	83	92	,875	0	0	18
8	77	112	,872	0	0	30
9	27	96	,866	0	0	131
10	142	171	,866	0	0	76
11	81	118	,865	0	0	74
12	38	149	,864	0	0	119
13	93	140	,863	0	0	52
14	75	117	,857	0	0	82
15	36	165	,855	0	0	55
16	100	139	,855	0	0	20
17	52	121	,854	0	0	81
18	83	130	,845	7	0	124
19	33	189	,843	0	0	78
20	67	100	,841	0	16	53
21	73	85	,840	0	0	90
22	119	164	,840	0	0	52
23	28	134	,839	0	0	112
24	168	195	,835	0	0	45
25	101	163	,835	0	0	49
26	110	196	,834	0	0	65
27	17	87	,834	0	0	100
28	76	174	,830	0	0	137
29	116	152	,829	0	0	93
30	55	77	,829	0	8	61
31	167	194	,828	0	0	58
32	22	141	,827	0	0	86
33	44	157	,826	0	0	102
34	70	178	,821	0	0	135
35	113	120	,815	0	0	84
36	32	99	,810	1	0	80
37	59	79	,808	0	0	47
38	18	40	,808	0	0	165

39	12	78	,804	0	0	77
40	50	146	,796	0	0	89
41	46	107	,796	0	0	85
42	95	123	,794	0	0	119
43	34	98	,794	0	0	92
44	158	173	,793	0	0	82
45	136	168	,778	0	24	113
46	71	144	,778	0	0	66
47	48	59	,777	6	37	135
48	84	91	,775	0	0	120
49	66	101	,772	0	25	114
50	8	89	,771	0	0	85
51	61	109	,771	0	0	133
52	93	119	,771	13	22	118
53	67	183	,766	20	0	79
54	6	86	,764	0	0	73
55	36	126	,760	15	0	100
56	45	115	,758	0	0	86
57	3	4	,756	0	0	105
58	105	167	,750	0	31	95
59	16	184	,747	0	0	146
60	29	72	,746	0	3	111
61	5	55	,742	0	30	127
62	24	191	,741	0	0	120
63	23	56	,738	0	0	123
64	37	181	,736	0	0	140
65	30	110	,732	4	26	98
66	71	106	,732	46	0	125
67	15	190	,731	0	0	150
68	65	185	,728	0	0	143
69	53	160	,727	0	0	136
70	68	114	,725	0	0	101
71	137	147	,724	0	0	109
72	104	127	,721	0	0	129
73	6	148	,721	54	0	151
74	19	81	,714	0	11	125
75	131	180	,713	0	0	126
76	9	142	,713	0	10	147
77	12	162	,713	39	0	109
78	33	155	,712	19	0	122
79	11	67	,712	5	53	108
80	32	124	,712	36	0	111
81	52	133	,711	17	0	152
82	75	158	,710	14	44	137
83	49	154	,703	0	0	118
84	113	125	,691	35	2	115
85	8	46	,686	50	41	129
86	22	45	,685	32	56	115
87	60	64	,683	0	0	136
88	135	172	,683	0	0	144

89	31	50	,676	0	40	150
90	13	73	,676	0	21	128
91	128	170	,674	0	0	130
92	34	43	,672	43	0	112
93	116	179	,663	29	0	134
94	39	63	,662	0	0	110
95	105	159	,662	58	0	122
96	69	193	,659	0	0	116
97	25	42	,658	0	0	103
98	30	35	,651	65	0	114
99	88	182	,650	0	0	126
100	17	36	,648	27	55	127
101	68	156	,645	70	0	131
102	44	108	,636	33	0	143
103	2	25	,633	0	97	165
104	26	97	,626	0	0	157
105	3	138	,621	57	0	155
106	143	188	,611	0	0	123
107	1	54	,611	0	0	141
108	11	94	,607	79	0	145
109	12	137	,605	77	71	145
110	39	57	,600	94	0	160
111	29	32	,597	60	80	142
112	28	34	,594	23	92	144
113	136	192	,590	45	0	139
114	30	66	,584	98	49	149
115	22	113	,584	86	84	139
116	69	169	,580	96	0	172
117	175	177	,572	0	0	132
118	49	93	,562	83	52	151
119	38	95	,559	12	42	149
120	24	84	,554	62	48	130
121	10	129	,544	0	0	159
122	33	105	,542	78	95	157
123	23	143	,541	63	106	162
124	80	83	,540	0	18	153
125	19	71	,540	74	66	138
126	88	131	,537	99	75	140
127	5	17	,535	61	100	142
128	13	102	,527	90	0	163
129	8	104	,524	85	72	160
130	24	128	,518	120	91	163
131	27	68	,517	9	101	173
132	62	175	,506	0	117	175
133	58	61	,503	0	51	138
134	116	187	,501	93	0	147
135	48	70	,499	47	34	146
136	53	60	,484	69	87	155
137	75	76	,484	82	28	156
138	19	58	,481	125	133	161

139	22	136	,466	115	113	156
140	37	88	,465	64	126	171
141	1	7	,456	107	0	164
142	5	29	,434	127	111	167
143	44	65	,434	102	68	164
144	28	135	,433	112	88	161
145	11	12	,430	108	109	159
146	16	48	,429	59	135	158
147	9	116	,418	76	134	172
148	122	150	,410	0	0	153
149	30	38	,404	114	119	167
150	15	31	,392	67	89	162
151	6	49	,377	73	118	158
152	52	145	,368	81	0	183
153	80	122	,364	124	148	170
154	111	186	,353	0	0	174
155	3	53	,318	105	136	176
156	22	75	,303	139	137	166
157	26	33	,279	104	122	175
158	6	16	,264	151	146	168
159	10	11	,264	121	145	166
160	8	39	,249	129	110	170
161	19	28	,245	138	144	178
162	15	23	,239	150	123	176
163	13	24	,217	128	130	171
164	1	44	,203	141	143	181
165	2	18	,198	103	38	173
166	10	22	,168	159	156	168
167	5	30	,167	142	149	177
168	6	10	,130	158	166	177
169	47	74	,130	0	0	174
170	8	80	,107	160	153	178
171	13	37	,089	163	140	182
172	9	69	,061	147	116	181
173	2	27	,061	165	131	180
174	47	111	,036	169	154	187
175	26	62	,035	157	132	179
176	3	15	-,005	155	162	179
177	5	6	-,051	167	168	180
178	8	19	-,165	170	161	183
179	3	26	-,190	176	175	182
180	2	5	-,216	173	177	184
181	1	9	-,231	164	172	186
182	3	13	-,271	179	171	184
183	8	52	-,330	178	152	185
184	2	3	-,351	180	182	185
185	2	8	-,442	184	183	186
186	1	2	-,525	181	185	187
187	1	47	-,785	186	174	0